

"På spaning efter den tid som flytt"

En kvalitativ studie av skollivskvalitet hos elever med diagnosen AD/HD-I

Lena Maria Welanders



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

”På spaning efter den tid som flytt”

En kvalitativ studie av skollivskvalitet hos elever med diagnosen AD/HD-I.

Everybody is a genius.

*But if you judge a fish by its ability to climb a tree,
it will live its whole life believing that it is stupid.*

(Albert Einstein)

© Lena Maria Welanders

2013

Titel: "På spaning efter den tid som flytt"

Författare: Lena Maria Welanders

<http://www.duo.uio.no/>

Tryck: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammanfattning

Titel

“På spaning efter den tid som flytt”. En kvalitativ studie av skollivskvalitet hos elever med diagnosen AD/HD-I.

Bakgrund, syfte och frågeställning

Elevernas subjektiva uppfattning av skollivet, den upplevda läroplanen, har fått begränsad plats i specialpedagogisk forskning. Ett begrepp som kan belysa denna upplevda läroplan och elevernas subjektiva erfarenheter är skollivskvalitet. En elevgrupp som fått mycket uppmärksamhet inom forskning generellt är elever med diagnosen AD/HD. Dock finns det en undergrupp av denna som fått för lite uppmärksamhet och det är de med AD/HD ouppmärksam typ (AD/HD-I). På grund av bristfällig kunskap faller de ofta mellan stolarna då de inte passar in bland eleverna utan AD/HD, men inte heller i den utbredda förståelse av AD/HD som föreligger. Detta gör det intressant och relevant att låta dessa elevers röster bli hörda. Syftet med denna studie är att se närmare på dessa elevers upplevda läroplan och få djupare insikt i vad som påverkar deras skollivskvalitet. Med det föreliggande ändamålet för studien blev följande frågeställning formulerad: *Vilka skolerfarenheter av kontroll och bemästrande har elever med diagnosen AD/HD-I och hur kan dessa erfarenheter skildra deras upplevda skollivskvalitet?* Denna blir vidare preciserad genom tre forskningsfrågor.

Metod

Utifrån studiens syfte och frågeställning blev ett kvalitativt angreppssätt med intervju som metod valt för att på bästa sätt belysa informanternas erfarenheter från sitt eget skolliv. Vidare föll det sig naturligt att inta ett fenomenologiskt och hermeneutiskt perspektiv där informanternas erfarenheter stod i fokus och tolkades med utifrån en större teoretisk referensram. Urvalet för studien gjordes genom en kriteriebaserad urvalsmetod och rekryterades genom ADHD-föreningen. Urvalet består av tre män i åldern 18-22 år som har diagnosen AD/HD-I. Datainsamlingen föregick genom semistrukturerade intervjuer där alla intervjuerna spelades in på digitalt ljudband och därefter transkriberades. Efter transkribering bearbetades materialet utifrån en analysprocess i fyra steg och kategoriserat med utgångspunkt i aktuella teman för att belysa avhandlingens frågeställning. För att göra

resultatet så tillgängligt som möjligt valdes en tematisk framställning där forskningsfrågorna utgjorde huvudkategorierna i resultatredovisningen.

Resultat

Resultatet från studien visar stor variation i erfarenheter associerat med kontroll och bemästrande, men också en del intressanta sammanfallande drag. Vidare bekräftar informanternas uttalanden behovet av mer forskning rörande elevers subjektiva erfarenheter av skollivet samt mer kunskap om målgruppen. De skildrar erfarenheter av att inte uppleva kontroll och bemästrande i skolvardagen, men samtidigt också strategier för att hantera detta. Informanterna beskriver olika erfarenheter av tillrättalägningens betydelse för kontroll och bemästrande utifrån aspekter som diagnosens inflytande, egen insats, att få utnyttja egna förmågor samt medbestämmande. Vidare framhäver de lärares intresse för elevernas situation, öppenhet för alternativa inlärningsätt samt en förståelse för diagnosens komplexitet som väsentligt för skollivet. Informanterna berättar också om positiva och negativa erfarenheter av medelever vad gäller att vara som de andra och att bemästra det andra bemästrar. Det finns en genomgående tendens i informanternas erfarenheter där objektiva ramvillkor i form av diagnos och medicinering, tillrättaläggning och uppföljning samt goda relationer haft betydelse för deras upplevelse av kontroll och bemästrande, och därmed en allomfattande inverkan på deras skollivskvalitet.

Förord

En intensiv och berikande process är nu över. Att skriva en mastergradsavhandling kan inte beskrivas med ord; det måste upplevas. Det har varit otroligt spännande att få möjlighet till att fördjupa sig i detta tema, men tider av frustration har också infunnit sig under processens gång. Jag kan med stolthet säga att jag blivit en värdefull erfarenhet rikare; både akademiskt och personligt.

Arbetet med denna avhandling har stundvis känts ensam, men ensam har jag inte varit. I samband med genomförandet av denna studie är det några som förtjänar ett speciellt tack.

Först och främst vill jag tacka de inspirerande informanterna för att ni delade era erfarenheter med mig. Tack för allt ni har lärt mig! Ett tack vill jag också rikta till Nina Holmen, rådgivare i ADHD-föreningen, för att du hade tro på studien och öppnade dörren i min jakt på informanter.

Tack till min handledare Kolbjørn Varmann. Din optimism, tillgänglighet, dina goda råd och anekdoter samt konstruktiva vägledning har varit till stor hjälp under vägens gång.

Tack till min familj för att ni alltid stöttar mig och uppmuntrar mig till att göra mitt bästa. Tack för ert tålamod när humör och energi inte har räckt till och tack för er eviga optimism å mina vägnar. Tack till William och Andree för att ni ställde upp som ”försökskaniner”. Tack också till mamma, Jonna och William för hjälp med korrektur.

Oslo, maj 2013

Lena Maria Welander

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Bakgrund för val av tema	1
1.1.1	Studiens syfte	2
1.2	Frågeställning och precisering	3
1.3	Avhandlingens disposition	4
2	Teoretisk referensram.....	5
2.1	Livskvalitet i skolan.....	5
2.1.1	Livskvalitet.....	5
2.1.2	Skollivskvalitet.....	6
2.2	Vad är AD/HD?	8
2.2.1	Kardinalsymptom vid AD/HD	8
2.2.2	Diagnosmanualer.....	9
2.2.3	Två teoretiska perspektiv	10
2.3	AD/HD ouppmärksam typ.....	11
2.3.1	Förekomst och könsskillnader.....	12
2.3.2	Farmakologisk behandling	12
2.3.3	Utmaningar i skolvardagen	13
2.3.4	Livskvalitet hos barn och ungdom med AD/HD-I.....	16
2.4	Skollivskvalitet för elever med AD/HD-I	16
2.4.1	Eleven som aktör	17
2.4.2	Self-efficacy och inlärd hjälplöshet.....	18
2.4.3	Relationens betydelse för bemästrande	20
2.4.4	Känsla av sammanhang	21
3	Vetenskapsteori och metod	24
3.1	Vetenskapsteoretiskt perspektiv	24
3.2	Den kvalitativa intervjun	25
3.2.1	Semistrukturerad intervju	26
3.3	Urval	26
3.3.1	Urvalsmetod och kriterier.....	27
3.3.2	Det slutliga urvalet	27
3.4	Planläggning och genomförande av intervjuerna	28

3.4.1	Utformande av intervjuguide	28
3.4.2	Pilotintervjuer.....	29
3.4.3	Genomförande av intervjuerna.....	30
3.5	Bearbetning av datamaterial	31
3.5.1	Transkribering av intervjuer.....	31
3.5.2	Analytisk ansats.....	32
3.6	Värdering av studiens kvalitet	33
3.6.1	Deskriptiv validitet.....	34
3.6.2	Tolkningsvaliditet.....	35
3.6.3	Teoretisk validitet.....	36
3.6.4	Generaliserbarhet	36
3.6.5	Reliabilitet	37
3.6.6	Validitet i ljus av forskarrollen.....	38
3.7	Forskningsetiska hänsynstaganden.....	39
3.7.1	Etiska riktlinjer.....	40
4	Resultatredovisning och diskussion	42
4.1	Tillrättaläggning för kontroll och bemästrande	42
4.1.1	”Det blir vel litt som at alt skjer på en gang”	42
4.1.2	Medicinering	44
4.1.3	Anpassad undervisning	45
4.1.4	Egen insats och meningsfullhet i skolvardagen	49
4.1.5	Utnyttja egna förmågor	52
4.1.6	Medbestämmande.....	55
4.2	Relationens betydelse för kontroll och bemästrande	56
4.2.1	Att inte bli förstådd	57
4.2.2	“Interesserte lærere er nok en universaloppskrift på interesserte elever”	59
4.2.3	Relationen till medelever	60
4.3	Framtidsutsikter.....	64
4.3.1	Skolans bidrag för framtiden.....	64
5	Avslutande reflektioner	67
5.1	Vägen vidare.....	69
	Litteraturlista	71
	Bilaga 1 Kriterier för ADHD.....	77

Bilaga 2 Informationsskriv	79
Bilaga 3 Samtyckeavtal	80
Bilaga 4 Intervjuguide	81
Bilaga 5 Godkännande från NSD	83

1 Inledning

Tema för denna studie är skollivskvalitet, närmare bestämt skollivskvalitet hos elever med AD/HD ouppmärksam typ och deras erfarenheter från skoltiden.

1.1 Bakgrund för val av tema

Skollivet är elevernas huvudlivsform genom 13 år och upptar, utifrån de bästa intentioner, större delen av barn- och ungdomsåren. Ett av skolans överordnade ändamål är att lägga tillrätta för och bidra till att ge eleverna så hög grad av livskvalitet som möjligt (Befring, 2012; Sæthre, 2008). Det gör frågan om livskvalitet i skolan intressant för specialpedagogisk forskning. I Opplæringsloven (1998) § 1-1 preciseras det att:

”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine (...) Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.”

Skolans ansvar och mål formuleras tydligt i Opplæringsloven och nationella läroplaner. Det finns emellertid en implicit läroplan, den upplevda läroplanen, som avser det som lämnat spår i huvudet, händerna och hjärtat på eleverna (Goodlad, 1979). ”... we know little about what any given group of students has been exposed to over twelve to thirteen years of schooling, let alone how they feel about it.” (ibid., s. 37). I detta ligger en förståelse för att elever får erfarenheter som inte är planerade och som kan stå i kontrast till skolans målsättning. Denna läroplan kan vara viktig för att förstå elevernas situation då den fångar upp det som faktiskt föregår och de erfarenheter eleverna får. Ett begrepp som kan belysa denna upplevda läroplan och den bild eleverna har av sitt skolliv är skollivskvalitet (Tangen, 1998). I likhet med Tangen (2012) och Tetler (2002) upplever jag att det i specialpedagogisk forskning traditionellt har varit ett ringa intresse för att lyssna på elevers egna röster. Det finns därför begränsad forskningsbaserad kunskap om hur skollivet ser ut från elevernas perspektiv.

Val av tema för denna avhandling baseras inte uteslutande på en utbildningspolitisk och fackmässig bakgrund, men även ett personligt intresse. För en tid tillbaka sedan läste jag en artikel i Helsingborgs dagblad med rubriken ”Add – stort problem som märks för lite” (Larssen, 2011) som väckte mitt intresse för en elevgrupp jag tidigare varit föga förtrogen med. Elever med AD/HD har fått mycket uppmärksamhet, både i forskning och i samhället

för övrigt. De kan, på grund av sina svårigheter, möta utmaningar i skolvardagen som kan påverka deras skollivskvalitet. Trots den uppmärksamheten de fått finns det elever med diagnosen AD/HD som fått för lite uppmärksamhet och som få lärare känner till (Skjølsvik, 2004). Det är de elever som har diagnosen AD/HD huvudsakligen ouppmärksam typ (AD/HD-I). Genom praktik i studieperioden har jag mött några av de elever som har svårigheter förenat med uppmärksamhet och koncentration, men inte hyperaktivitet och impulsivitet. Jag har upplevt att de på många sätt blivit missförstådda och fallit mellan stolarna då de inte passat in bland eleverna utan AD/HD, men inte heller i den stereotypa uppfattningen som råder av elever som har AD/HD. I överensstämmelse med Beckman och Fernell (2004) och Brown (2005) har jag registrerat att många av de föreliggande vetenskapliga studier som fokuserat på AD/HD i flera fall utgår från AD/HD kombinerad typ; något som understryker behovet av mer forskning vad gäller de övriga undergrupperna av AD/HD.

1.1.1 Studiens syfte

Det ser ut som om elever med AD/HD-I kan ha kommit i skymundan; dels för att dessa elever kan falla mellan stolarna, men också för att elevers röster i allmänhet är ringa förekommande i forskningssammanhang. Min överordnade avsikt med denna studie är att låta dessa elevers röster bli hörda, då de tydligt lyser med sin frånvaro i specialpedagogisk forskning.

Begreppet ”erfarenhet” syftar till något vi fått genom en upplevelse; alltså något vi har upplevt (Tangen, 1998). Det är inte möjligt att gripa tag i själva upplevelsen, men istället elevernas skildring av dem och den betydelse de tillskriver dessa erfarenheter idag. Titeln på denna avhandling är hämtad från romansviten ”På spaning efter den tid som flytt” av Marcel Proust (1964). Här har tiden en särskild betydelse för livskvaliteten och det är något jag även tror kan relateras till denna avhandlings tema. Man kan få en erfarenhet i nutiden som framkallar liv i minnen från det förflutna, så att det passerade framträder i ett nytt ljus. På så vis kan erinringen skapa en förbindelse mellan förgångna och nutida erfarenheter som innebär att man kan uppfatta en ny och tydligare mening i dessa tidigare erfarenheter. Mitt med syfte med denna studie är att belysa de erfarenheter eleverna med AD/HD-I fått genom sin skoltid, i ljus av begreppet skollivskvalitet. Således är denna studie av retrospektiv karaktär. Vidare önskar jag att få insikt i vilken betydelse de tillskriver dessa erfarenheter idag samt hur de tänker att de påverkar deras framtidsutsikter. Målsättningen och min önskan med denna studie

är att jag själv får större inblick i och kunskap om dessa elevers erfarenheter av skolan som system. Jag hoppas också att denna studie ska bidra till ett större intresse för denna elevgrupp bland yrkesverksamma och andra som dagligen är i interaktion med barn och ungdom.

1.2 Frågeställning och precisering

Syftet är alltså att nå insikt i de erfarenheter elever med diagnosen AD/HD-I har fått genom sin skoltid. På bakgrund av det föregående har jag landat på följande frågeställning:

Vilka skolerfarenheter av kontroll och bemästrande har elever med diagnosen AD/HD-I och hur kan dessa erfarenheter skildra deras upplevda skollivskvalitet?

Med denna frågeställning önskar jag att få fram både positiva och negativa erfarenheter från elevernas skoltid, associerat med kontroll och bemästrande. Ett närmare klargörande av denna precisering presenteras i kapitel 2. Vidare önskar jag att nå insikt i hur dessa erfarenheter kan ha påverkat den allomfattande skollivskvaliteten. Följande underordnade forskningsfrågor har formulerats för att på ett lämpligt sätt belysa huvudfrågeställningen:

- 1. Vilka erfarenheter har eleverna vad gäller tillrättläggning av skolvardagen och dess betydelse för upplevelsen av kontroll och bemästrande?*
- 2. Vad kan eleverna berätta om lärare och medelever som bidragit, positivt eller negativt, till upplevelsen av kontroll och bemästrande i skolvardagen?*
- 3. Hur tänker eleverna att skolerfarenheterna påverkar deras framtidsutsikter?*

Dessa forskningsfrågor är utformade för att belysa olika aspekter berörande upplevelsen av kontroll och bemästrande. I förlängningen kan resultat förenat med dessa forskningsfrågor ge indikationer på den upplevda skollivskvaliteten. Fokus ligger på de utmaningar eleverna kan möta i skolålder och det blir därmed inte lagd särskild vikt vid AD/HD-I i förskoleålder och inte heller hos vuxna. Forskningsfrågorna antyder att det råder en distinktion mellan den subjektiva upplevelsen och de objektiva villkor som erbjuds. Dock bör denna studie inte uppfattas som en strävan efter att avtäckta direkta orsaksförklaringar, men istället som ett försök att utforska förhållanden i skolvardagen som kan visa sig ha betydelse för elevens skollivskvalitet.

1.3 Avhandlingens disposition

Framställningen består av fem kapitel. De övriga fyra kapitlen är uppbyggda som följer:

Kapitel 2 består av det jag anser som aktuell och relevant teori i förhållande till studiens tema och frågeställning. Den teoretiska referensramen utgörs av tre huvudavsnitt; livskvalitet i skolan, AD/HD-I och avslutningsvis perspektiv på upplevelsen av kontroll och bemästrande.

Kapitel 3 är avhandlingens metodkapitel. Jag redogör där för min vetenskapsteoretiska utgångspunkt för studien, klargör val av metod, urvalsmetod, planläggning och genomförande. Vidare beskriver jag min ansats till analys och tolkning, diskuterar studiens kvalitet med utgångspunkt i validitet och reliabilitet samt etiska betraktningar.

Kapitel 4 innehåller en redovisning av det som framkom under studien samt tolkning och diskussion av detta i förhållande till relevant teori.

I kapitel 5 sammanfattas de centrala rönen från studien i ljus av frågeställning och forskningsfrågor samt mina avslutande reflektioner.

2 Teoretisk referensram

Vidare ska jag presentera teori jag värderar som viktig för min frågeställning. Kapitlet inleds med en generell beskrivning av livskvalitet, för att därefter gå närmare in på begreppet skollivskvalitet och dimensioner kring detta. Denna studie behandlar *skolerfarenheter* hos elever med AD/HD-I och är i utgångspunkt inte en avhandling om diagnosen AD/HD-I. Jag finner det dock lämpligt att redogöra för debatten kring diagnosen, vad som kännetecknar dessa elever samt vilka utmaningar de kan ställas inför i en skolvardag och som kan ha betydelse för deras upplevda skollivskvalitet. Avslutningsvis plockar jag upp tråden från presentationen av livskvalitet i skolan och vidareutvecklar den dimension gällande skollivskvalitet jag valt att fokusera på i förhållande till målgruppen.

2.1 Livskvalitet i skolan

Livskvalitet i anknytning till skolan är svårt att hitta i forskning. Kvalitet i utbildningen däremot har varit ett huvudtema i norsk skolpolitisk forskning genom många år och utbildningskvalitet är något som också fått stor uppmärksamhet internationellt. I St.meld. nr. 31 står följande ”Kvaliteten i grunnsopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnsopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres.” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7). Skollivskvalitet lyser emellertid med sin frånvaro. Innan begreppet skollivskvalitet introduceras redogör jag för olika infallsvinklar till livskvalitet, då detta ligger till grund för den vidare presentationen av skollivskvalitet.

2.1.1 Livskvalitet

Livskvalitetsbegreppet är långtifrån entydigt och det existerar ingen samlad enighet om innebörden av begreppet och hur det bör definieras eller avgränsas (Grue, 1999). Det finns likväl ett samförstånd om att livskvalitetsbegreppet har en objektiv och en subjektiv dimension. Den objektiva dimensionen utgörs av ramar och förutsättningar för livskvalitet, medan den subjektiva dimensionen representerar individens egen uppfattning av sin livssituation (Halpern, 1993). Vidare finns det tre huvudtraditioner inom livskvalitetsforskningen; sociologisk, medicinsk och psykologisk. Den sociologiska förståelsen av livskvalitet är nära relaterad till begreppet levnadsvillkor. Det centrala här är att beskrivning av livskvalitet baseras på objektiva kriterier, där individers upplevelse och

tolkning av egen livssituation i huvudsak inte är en del av betraktningen. Den medicinska förståelsen har fokus på hälsobegreppet och människor som lider av en kronisk sjukdom (Grue, 1999). Den tredje traditionen, den psykologiska, lägger tyngdpunkten på en subjektiv dimension av begreppet, där individens upplevelse av tillfredsställelse med tillvaron står centralt. Det psykologiska perspektivet på livskvalitet är det som är mest utbrett (Sæthre, 2008; Tangen, 1998) och även i högsta grad relevant för denna studie. Forskare inom denna tradition hävdar att livskvalitet är en subjektivt värdesatt livsform och det kan därmed inte etableras standarder för livskvalitet som alla kan enas om (Sæthre, 2008). Taylor och Bogdan (1990) beskriver livskvalitet som följande ”Quality of life is a matter of subjective experience. That is to say, the concept has no meaning apart from what a person feels and experiences.” (s. 34-35). Alla har olika betingelser för livskvalitet, den förändras över tid och är kontextbunden. Næss (2011a), som är en central person inom den psykologiska traditionen, beskriver livskvalitet som mental hälsa. Hon beskriver också livskvalitet som upplevelseskvalitet och anknyter begreppet till subjektiva upplevelser och ett inre tillstånd. Livskvalitet blir i många fall missförstått som ett ensidigt positivt laddat begrepp. Därför är det viktigt att poängtera att begreppet avser allt från hög till låg livskvalitet och innefattar både positiva och negativa upplevelser (Tangen, 1998).

2.1.2 Skollivskvalitet

Skollivskvalitet representerar den subjektiva dimensionen av utbildningskvaliteten och belyser kvaliteten av den upplevda läroplanen. Det har i tidigare forskning om livskvalitet varit ett bristande intresse för barn och ungdomars perspektiv och ännu mindre fokus beträffande barn och ungdomars livskvalitet i skolan (Sæthre, 2008). Därmed kan skollivskvalitet ha fallit mellan stolarna, både utbildningsmässigt och forskningsmässigt. För elever med särskilda inlärningsbehov har forskning i stort sett handlat om elevernas svagheter, kartläggning och organisering eller olika hjälpåtgärder (ibid.). Där man kan hitta tidigare forskning rörande elevers upplevda livskvalitet i skolan har det använts definitioner och kriterier för allmän livskvalitet. Därmed har det inte tagits hänsyn till den säregna situationen som skolan innebär (Tangen, 2012). Orsaken till detta bristande intresse för elevers subjektiva upplevelse av skollivet kan vara att skolan enbart betraktas som en investering i framtiden och därmed inte anses som en självständig del av livet (Tangen, 2012). Hegarty (1994) argumenterar för att skoltiden måste betraktas som värdefull i sig själv om man ska kunna frambringa en skola som upplevs som positiv för alla elever.

KART-modellen

Det var Tangen (1998) som i sin avhandling om elevers möte med gymnasiet introducerade KART-modellen, som är en dynamisk modell för att förstå skollivskvalitet. Med utgångspunkt i ett subjektivt livskvalitetsbegrepp är det elevernas egna erfarenheter som utgör grunden för begreppet skollivskvalitet. Dock påpekar hon att den subjektiva dimensionen inte kan betraktas oberoende av den objektiva. Om man önskar att få insikt i skolans betydelse för elevernas skollivskvalitet är det inte tillräckligt att referera till subjektiva erfarenheter, men man bör också studera de objektiva utbildningsvillkor som skapar en ram för livet i skolan (ibid.). Tangen (1998) poängterar att skollivskvalitet inte är ett definitoriskt begrepp, men istället ett sensitiviserande begrepp som kan fungera som en vägvisare för hur man kan erhålla inblick i fenomenet. Begreppet är flerdimensionellt, det rymmer både positiva och negativa upplevelser och kan belysas genom följande fyra dimensioner; kontrolldimensionen, arbetsdimensionen, relationsdimensionen samt tidsdimensionen. Dessa dimensioner står i ett dynamiskt förhållande till varandra och tillsammans påverkar de elevers livskvalitet i skolan (ibid.). Alla fyra dimensioner presenteras här kortfattat, men vidare i denna studie får kontrolldimensionen störst uppmärksamhet; något som preciseras närmare senare. Den första dimensionen fokuserar på elevens *upplevelse av kontroll* över eget skolliv och uppfattningen av egna möjligheter att påverka skolgången. Det handlar om förväntningar och tilltro till egna möjligheter att överkomma eventuella hinder. Upplevelse av bemästrande och eleven som aktör i sitt eget skolliv står centralt här. Vidare sätter *arbetsdimensionen* fokus på elevens arbete relaterat till akademiska uppgifter i skolan och upplevelsen av att göra något meningsfyllt (ibid.). Den tredje dimensionen sätter *relationer* till jämnåriga, lärare samt föräldrar i fokus. Det finns en klar tendens att positiva relationer går hand i hand med god livskvalitet (Spurkeland, 2011; Tangen, 1998). Avslutningsvis fokuserar *tidsdimensionen* på elevens förhållande till tidigare, nuvarande och framtida erfarenheter. Hur elever tolkar tidigare erfarenheter präglas av hur de uppfattar framtiden, samtidigt som framtidsutsikterna formas av tidigare erfarenheter. På så vis har denna dimension en dubbel funktion (Tangen, 1998). Dessa fyra dimensioner handlar följaktligen inte om att ge en innehållsdefinition av vad skollivskvalitet är, men kan fungera som en ingångsport till elevernas subjektiva uppfattning av förhållanden som påverkar skollivskvaliteten. Denna ansats till skollivskvalitet gör KART-modellen till en lämplig infallsvinkel för att utforska elevernas egna erfarenheter i samband med skolgången.

2.2 Vad är AD/HD?

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) är en diagnos som grundas på förekomst av bestämda beteenden eller symptom. Det är svårt att precis definiera AD/HD då de som får diagnosen är en heterogen och sammansatt grupp. Svårigheterna kommer därmed till uttryck på olika sätt hos olika individer samt varierar med situation och över tid (Olsson & Olsson, 2007). Det råder stor enighet i fackkretsar idag om att AD/HD är en hjärnorganisk funktionsstörning som beror på en obalans i hjärnkemin (Rønhovde, 2004; Vetrhus & Bjelland, 2006). Man trodde tidigare att AD/HD var en utvecklingsstörning som enbart kunde relateras till barn- och ungdomsåldern. Denna uppfattning är inte längre den rådande och man betraktar idag AD/HD som en neurobiologiskt betingad och genetiskt förankrat tillstånd som kan vara närvarande genom ett helt liv (Rønhovde, 2004).

2.2.1 Kardinalsymptom vid AD/HD

AD/HD är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som är kronisk, men inte konstant (Brown, 2005). Den kännetecknas av ett ihållande mönster av ouppmärksamhet och/eller hyperaktivitet och impulsivitet som framträder mer frekvent och omfattande än vad som förväntas av personer på samma utvecklingsnivå. Där aktivitetsnivån är avsevärt högre än det man kan förvänta utifrån ålder och kön, kan man tala om *hyperaktivitet* (Zeiner, 2004). Svårigheter förenade med *impulsivitet* beskrivs som att det är fler impulser än den mängd som är möjlig att reagera adekvat på och kan leda till att personen handlar utan att överväga konsekvenserna av handlingen. Kort sagt; att agera utan att tänka (Reynolds, Harrison, & Vannest, 2012). Avslutningsvis innebär *bristande uppmärksamhet* att personen med AD/HD har svårt för att skilja oväsentligt från viktigt då alla intryck uppfattas oavsett vad som borde stå i fokus (Rønhovde, 2004). Det ska poängteras att det inte handlar om avsaknad av uppmärksamhetsförmåga, men istället att mekanismerna för uppmärksamhet är ineffektiva och otillförlitliga (Selikowitz, 2009). Elever med AD/HD har oftast normala förmågor, men hämmas akademiskt och socialt som en konsekvens av kardinalsymptomen vid AD/HD (Utdanningsdirektoratet, 2006). Därmed kan dessa elever riskera att missuppfattas, då det ofta är ett missförhållande mellan deras kapacitet och det de faktiskt åstadkommer.

2.2.2 Diagnosmanualer

En diagnos kan betraktas som ett hjälpmedel för att sortera gemensamma drag inom en speciell grupp (Zeiner, 2004). En diagnos kan vidare ses på som barnets rättighet till att få ett namn på det som är svårt. Den kan underlätta för barnet och ungdomen att förstå sig själv och hur man kan hantera och kringgå sina utmaningar (Socialstyrelsen, 2002). En svaghet angående diagnoser som AD/HD är att de enbart beskriver en avgränsad del av individen och tillvaratar inte de individuella skillnader som alltid finns mellan människor med samma diagnos. Det har varit uttryckt oro över att en diagnos kan ha en stigmatiserande och stämplande effekt som kan påverka barnets självförståelse negativt. Det finns inget vetenskapligt stöd för detta, men risken ska inte underskattas (ibid.).

Det finns idag två centrala internationella diagnostiska manualer som används; DSM-IV och ICD-10. För att få diagnosen AD/HD gäller för båda diagnosmanualerna att svårigheterna ska ha visat sig före sju års ålder, de ska förorsaka en funktionsnedsättning som visar sig på minst två arenor, svårigheterna ska ha varat över en längre tid samt att svårigheterna inte ska kunna förklaras som en del av affektiva lidelser, utvecklingsstörning, schizofreni eller ångesttillstånd (Kvilhaug, 1998).

DSM är en förkortning för Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders och det är idag den fjärde versionen som används (American Psychiatric Association, 1994). I DSM-III, som kom 1980, var beteckningen för denna diagnos Attention Deficit Disorder (ADD). Detta tillstånd kunde förekomma både med och utan hyperaktivitet (ADD+H och ADD-H). I den reviderade versionen av DSM-III, som kom 1987, var ADD-H inte längre en del av diagnosen, då man ansåg att det forskningsmässiga fundamentet för detta tillstånd inte var tillfredsställande. I den fjärde och nuvarande utgåvan DSM-IV som kom 1994, är emellertid denna undergrupp åter med som en del av diagnosbilden (Øgrim, 2009). I DSM-IV beskrivs AD/HD som en tredelad diagnos med tre olika undergrupper som har olika primära svårigheter (Rønhovde, 2004). Diagnosen kan kännetecknas av en kombination av bristande uppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet (AD/HD-C), huvudsakligen hyperaktivitet och impulsivitet (AD/HD-H) eller huvudsakligen bristande uppmärksamhet (AD/HD-I) (American Psychiatric Association, 1994). AD/HD skrivs ibland med en skiljelinje mellan AD och HD för att tydliggöra undergrupperna (Øgrim, 2009).

Den andra diagnosmanualen, ICD, står för International Classification of Diseases. Det är WHO:s egen diagnostiska manual och den tionde och innevarande versionen kom 1992 (World Health Organization, 1992). I denna manual betecknas svårigheterna som hyperaktivitetsstörningar och skiljer sig något från beskrivningen i DSM-IV. Vid användning av ICD-10 måste kriterier för uppmärksamhetsstörning, hyperaktivitet och impulsivitet uppfyllas (ibid.). Därmed finns inte de tre undergrupperna som presenteras i DSM-IV; något som i sin tur leder till att AD/HD-I och AD/HD-H inte blir tillvaratagna i denna manual. Vidare i avhandlingen faller det sig naturligt att lägga DSM-IV till grund då den innefattar den undergrupp av AD/HD som står i fokus för denna studie. Dessutom är beteckningen AD/HD inarbetad i större utsträckning än termen hyperaktivitetsstörning (Rønnevold, 2004).

AD/HD-I: Undergrupp till AD/HD eller egen diagnos?

Det föreligger en pågående debatt angående huruvida AD/HD-I är en undergrupp till AD/HD eller en egen diagnos. Diskussionen berör i huvudsak uppmärksamhetsstörningen och ett påstående om att denna inte kommer till uttryck på samma sätt när den uppträder tillsammans med hyperaktivitet/impulsivitet som utan (Grizenko, Paci, & Joobar, 2010; Milich, Balentine, & Lynam, 2001). Nyare forskning tyder på att AD/HD-I är sammansatt av två egna undergrupper. Den ena av dem betecknar Øgrim (2009) som subklinisk AD/HD-C. Här är kriterierna för uppmärksamhetsstörning uppfyllda, men även många av kriterierna för hyperaktivitet och impulsivitet föreligger; dock inte tillräckligt för att sätta en AD/HD-C-diagnos. Den andra undergruppen representerar symptom som skiljer sig från de uppmärksamhetssvårigheter man har vid AD/HD-C och benämns frekvent som Sluggish cognitive tempo (SCT). Dessa personer beskrivs i större grad som dagdrömmare som är hypoaktiva¹, förvirrade, har ett långsamt arbetstempo samt visar social tillbakadragenhet (Barkley, 2011; Milich et al., 2001). Som en konsekvens av detta kan elever som får diagnosen AD/HD-I befinna sig i båda ytterpunkterna av denna undergrupp.

2.2.3 Två teoretiska perspektiv

Inom AD/HD-forskningen är det främst två centrala perspektiv som är framträdande. Den ena är teorin till Barkley (2006) som hävdar att bristande impuls kontroll är kärnproblematiken för personer med AD/HD. Dessa svårigheter leder i sin tur till bristande uppmärksamhet, störande

¹ Hypoaktiv är motsatsen till hyperaktiv och betyder underaktiv.

beteende samt social avvisning från andra. Han hävdar att denna modell enbart är gällande för den kombinerade typen av AD/HD (AD/HD-C) och inte för de andra två undergrupperna. Det andra synsättet är det Brown (2005) som står för. Hans perspektiv, i motsättning till Barkleys, söker att beskriva alla undergrupper av AD/HD. Brown (2005) sätter uppmärksamhetsstörningen i fokus och ser på hyperaktivitet och impulsivitet som något som både kan vara närvarande och frånvarande. De praktiska konsekvenserna av de olika perspektiven är stora för vilka kriterier man ställer till diagnostisering. Om Barkleys teori ligger till grund är det enbart de som uppvisar signifikant hyperaktivitet som kvalificerar för en AD/HD-diagnos. Med Browns (2005) utgångspunkt kan en AD/HD-diagnos legitimeras både för dem som uppvisar eller inte uppvisar hyperaktivitet och impulsivitet. Det viktigaste för honom är att personen i skäligt stor grad visar bristande uppmärksamhet. Som utgångspunkt för denna avhandling blir Browns perspektiv lagt till grund, då det inbegriper alla undergrupper av AD/HD och därmed också de som har bristande uppmärksamhet men inte visar utpräglad hyperaktivitet eller impulsivitet.

2.3 AD/HD ouppmärksam typ

En av de vanligaste missuppfattningarna om AD/HD är att det alltid är förenat med hyperaktivitet och i många decennier har det centrala kännetecknet på AD/HD varit just överaktivitet. En AD/HD-diagnos var inte ens övervägd för de som inte var överaktiva eller hade ett störande beteende i skolan (Brown, 2005; Hallowell & Ratey, 1996). Även om det idag ser annorlunda ut anser Brown (2005) att uppmärksamhetsstörning utan hyperaktivitet i för liten grad har varit fokus för forskning. En studie gjord av Skjølsvik (2004) bekräftar också denna uppfattning. Hennes resultat visar att nästan alla lärare som deltog i studien kände till AD/HD, men enbart 1/3 var förtrogna med AD/HD utan hyperaktivitet. Elever med AD/HD-I diagnosticeras ofta tre år senare än elever som i tillägg har svårigheter med hyperaktivitet och impulsivitet (Rønnevold, 2004; Westholm, 2012). Det finns en stor risk för att dessa elever kan bli felbedömda som lata (Hallowell & Ratey, 1996). I själva fallet lider de med ett allvarligt uppmärksamhetsproblem som i stor grad kan påverka deras upplevda skollivskvalitet.

2.3.1 Förekomst och könsskillnader

Förekomst av AD/HD är omdiskuterat och Barkley (2006) menar att eftersom det inte går att strikt mäta och definiera AD/HD kan man inte heller fastställa den reella förekomsten.

Omfånget varierar beroende på vilka kriterier man lägger till grund, vilken population man studerat samt vilka metoder man använt för att kartlägga förekomsten (Øgrim, 2004). Likväl är det stor konsensus om att förekomsten är ca 3-5 % av barnbefolkningen (Brown, 2005; Øgrim, 2009). Även när det kommer till förekomst i de tre undergrupperna är det en del splittring. Generellt verkar det råda enighet om att undergruppen AD/HD-C utgör ca 70 % av de som får en AD/HD-diagnos. AD/HD-I utgör 25-30 %, men dessa siffror baserar sig på hänvisade patienter. I studier av befolkningen generellt har man sett att AD/HD-I är vanligare än AD/HD-C, med siffror som varierar från 44 % till 67 % (Carlson & Mann, 2002).

Avslutningsvis är könsfördelningen i denna undergrupp omdebatterad och blir många gånger felaktigt beskriven som ”tjej-AD/HD”. Genomgående är det fler pojkar än flickor som får diagnosen AD/HD, men i förarbetet till DSM-IV upptäckte man en jämnare könsfördelning beträffande AD/HD-I. För undergruppen AD/HD-C hittade man 7,4 pojkar för varje flicka, medan man vid AD/HD-I hittade 2,7 pojkar för varje flicka (Øgrim, 2009). Därmed är det fler flickor som får diagnosen AD/HD-I än AD/HD-C, men det är fortfarande en majoritet av pojkar fördelat på de tre undergrupperna.

2.3.2 Farmakologisk behandling

Vid de tillfällen pedagogiska stöd- och anpassningsåtgärder anses som otillräckliga kan läkemedelsbehandling vara ett alternativ. Det pågår ständigt diskussioner kring medicinering av barn och ungdom och huruvida det är etiskt korrekt att rekommendera detta då de långsiktiga effekterna är ofullständigt utvärderade (Kadesjö, 2010). Det är emellertid inget jag önskar att gå närmare in på här, men väljer att enbart beskriva den effekt medicinering kan ha på inlärning och socialt samspel. Det är viktigt att poängtera att eleven inte blir mer intelligent eller socialt kompetent av dessa mediciner, men blir mer mottaglig för inlärning (Brown, 2005). Det råder internationell enighet om att de mediciner som främst ska användas i behandling av personer med AD/HD är centralstimulerande läkemedel. Enkelt förklarat påverkar dessa läkemedel balansen mellan signalsubstanser som hos personer med AD/HD är i obalans och normaliserar de förhållanden som påverkar impulsstyrning samt förmågan att fokusera och upprätthålla uppmärksamheten (Socialstyrelsen, 2002; Øgrim, 2009). När det

kommer till personer med AD/HD-I har forskning påvisat att de vid 60 % av tillfällena reagerar positivt på läkemedelsbehandling, jämfört med 70-80 % av de med AD/HD-C. Vidare har det visat sig att de med AD/HD-I kan klara sig med en mindre dos än personer med AD/HD-C, men det finns begränsad forskning som har tagit sig an skillnader i farmakologisk respons i de två undergrupperna av AD/HD-I (Øgrim, 2009).

2.3.3 Utmaningar i skolvardagen

Många elever med AD/HD-I kämpar med att klara sig igenom skolvardagen, då det ofta ställs krav på sådant som kan vara svårt för dessa elever. Nadeau, Littman och Quinn (2002) menar att många elever med AD/HD kan klara av att prestera i en utmanande och bristfälligt anpassad skolvardag, men då till priset av enorma ansträngningar som i negativ grad kan påverka deras skollivskvalitet. Rønhovde (2004) pekar på att hela skolans organisering och innehåll faktiskt står i motsättning till de svårigheter med uppmärksamhet och koncentration som elever med AD/HD-I har. Vidare presenteras svårigheter som kan utgöra ett hinder för dessa elever i skolvardagen, med hänsyn till deras upplevda skollivskvalitet.

Bristande uppmärksamhet

Uppmärksamhet är en komplex funktion av vårt sinne och involverar *organisering och prioritering, fokusering och förmåga att byta fokus, reglera vakenhetsnivå, uthållighet samt reglering av sinnets bearbetningshastighet*. Elever med AD/HD-I kan lätt mista fokus på det de arbetar med då de har svårigheter med att sila ut andra intryck från omgivningen, och prioritering blir följaktligen ett problem (Brown, 2006). Exempelvis kan störande ljud och andra stimuli i omgivningen vara svåra att gallra ut och är något som kan vara viktigt att ta hänsyn till i tillrättaläggning av skolvardagen. De har ofta svårigheter med att komma igång med uppgifter och har därmed behov av kontinuerlig uppföljning (Barkley, 2006; Rønhovde, 2004). Personer med AD/HD-I beskriver ofta själva att de har svårt för att bibehålla uppmärksamheten över tid såvida inte uppgiften verkligen intresserar dem (Brown, 2005). Uppmärksamhet och motivation hänger ihop och om det som ska läras sätts i samband med elevens intresse kan det vara till stor hjälp. Långsam bearbetning av information är ett centralt kännetecken hos personer med AD/HD-I. Funktionsnedsättning på detta område kan bidra till att de bara uppfattar delar av den information som ges vilket i sin tur kan leda till att de agerar på bristande grunder och utsätts för förödmjukelse (Øgrim, 2009). Här kan det vara viktigt att

informationen inte ges för fort samt att eleven kan få längre tid till att lösa uppgifter och svara på frågor (Rønhovde, 2004). Nedsatt bearbetningshastighet kan också bidra till att de sällan blir färdiga med uppgifter i tid, som i sin tur kan leda till irritation från lärarnas och medelevernas sida (Selikowitz, 2009). Det finns även en fara för att dessa elever kan betraktas som mindre begåvade på grund av sin långsamma bearbetning (Nadeau et al., 2002). Avslutningsvis är arbetsminne en central del av uppmärksamhetsförmågan. Svagt arbetsminne är något de flesta med AD/HD har svårigheter med och anses av många vara huvudproblemet för personer med AD/HD-I (Brown, 2005; Selikowitz, 2009). Svagt arbetsminne innebär att man i mindre grad kan följa instruktioner, komma ihåg, lära ny kunskap samt koncentrera sig. Svagt arbetsminne kan också medföra att eleven kan ha svårt för att dra lärdom av tidigare erfarenheter. Det kan i sin tur resultera i att de fastnar i ett mönster med mindre effektiva problemlösningsstrategier (Vetthus & Bjelland, 2006; Westholm, 2012).

Uppmärksamhetsstörningen påverkar inte bara inläring, men också mellanmänniska relationer. För att delta socialt måste man kunna uppfatta situationer kvickt samtidigt som man ska formulera ett svar (Brown, 2005). Detta kan, på grund av bristande uppmärksamhet, vara en utmaning för dessa elever och de kan ha svårt för att ge respons innan nästa tema är på banan. Att misslyckas i sociala sammanhang med andra jämnåriga kan öka risken för social isolation (Westholm, 2012). Nadeau et al. (2002), vars forskning fokuserat på flickor med AD/HD, beskriver dem som tillbakadragna och undviker uppmärksamhet på grund av rädsla för att säga fel eller göra bort sig. Elever med AD/HD-I kan följaktligen överses av andra då de i mindre utsträckning kräver uppmärksamhet från omgivningen (Øgrim, 2009).

Ju äldre eleven blir desto större förväntningar ställs det på uppmärksamhetsförmåga i form av ansvar för egen inläring, planläggning samt problemlösning. Som en konsekvens av detta hävdar både Brown (2005) och Socialstyrelsen (2002) att perioden mellan högstadiet och slutet av gymnasiet upplevs som den mest frustrerande och utmanande för elever med AD/HD-I. Detta då det är den perioden som krav och förväntningar på eleven är som störst. På grund av deras bristande uppmärksamhet kan elever med AD/HD-I i stor grad ha svårigheter med att få översikt över skoldagen och tillvaron kan upplevas som fragmenterad och osammanhängande (Vetthus & Bjelland, 2006). Detta i sin tur kan påverka deras upplevelse av skolvardagen som meningsfull och kontrollerbar, och följaktligen reducera deras skollivskvalitet.

Aktivitetsreglering och vakenhetsnivå – hypo eller hyper?

Hos personer med AD/HD regleras ofta inte aktivitetsnivån som förväntat vilket kan innebära svårigheter med att mobilisera energi samt fördela den utöver dagen (Westholm, 2012). Jämfört med elever med AD/HD-C som har en hög aktivitetsnivå och ständigt kommer med impulsiva infall, kan elever med AD/HD-I i större utsträckning ha svårigheter med att upprätthålla en tillräcklig vakenhetsnivå (Vetthus & Bjelland, 2006). Som tidigare nämnt finns det en tendens till att den undergrupp av AD/HD-I som benämns SCT är hypoaktiva och saknar den inre drivkraften. Hyperaktivitet och impulsivitet är vid subklinisk AD/HD-C mer framträdande än hos personer med SCT, men likväl mindre än hos AD/HD-C. I skolvardagen kan detta komma till uttryck genom svårigheter med att sitta i ro, låg toleranströskel och temperamentsutbrott. Brist i aktivitetsreglering påverkar inte bara elevens mottaglighet för inlärning, men kan även bidra till negativ uppmärksamhet från omgivningen (Rønhovde, 2004).

Ledsagande svårigheter

AD/HD förekommer sällan utan andra svårigheter i tillägg och studier har visat att 73 % av personer med AD/HD också har en annan lidelse (Pliszka, 2009). De tillstånd som oftast förekommer samtidigt som AD/HD-I är *specifika inlärningssvårigheter* samt *internaliserade problem* (Barkley, 2006; Vetthus & Bjelland, 2006; Øgrim, 2009). Dessa kan, utöver de utmaningarna beskrivit tidigare, utgöra ett hinder för att uppnå god skollivskvalitet. Forskning har påvisat att så många som 20-30 % av de med AD/HD har specifika inlärningssvårigheter på minst ett av områdena läsning, skrivning eller matematik (Brown, 2005). Dock hävdar Barkley (2006) att inlärningssvårigheter hos elever med AD/HD-I kan bli mer synliga än hos elever med AD/HD-C, då beteendeproblem kan överskugga inlärningssvårigheter hos dessa elever. Vidare ser det ut att vara en tendens till att elever med AD/HD-I i större grad än elever med AD/HD-C upplever internaliserade problem så som ångslan, tillbakadragenhet och nedstämdhet samt har mer emotionella svårigheter (Reynolds et al., 2012). Undersökningar pekar också på en tendens till höjd förekomst av ångest och depression hos personer med AD/HD-I (SCT-undergruppen) (Øgrim, 2009). Det kan diskuteras huruvida detta är en komorbid svårighet som uppträder samtidigt som AD/HD-I eller om det är en sekundär svårighet som följer som en konsekvens av att leva med AD/HD-I (Rønhovde, 2004).

2.3.4 Livskvalitet hos barn och ungdom med AD/HD-I

AD/HD som inte upptäcks och behandlas kan få allvarliga negativa konsekvenser för livskvaliteten (Socialstyrelsen, 2002). Danckaerts et al. (2010) har gjort en systematisk granskning av 36 artiklar som sätter fokus på livskvalitet hos barn och ungdomar med AD/HD. Av artiklarna de genomgått utgick 29 av dem uteslutande från föräldrarnas perspektiv på barnets livskvalitet och bara två hade tagit utgångspunkt i enbart barnet eller ungdomens eget perspektiv. Detta indikerar att det råder brist på forskning om barnets eller ungdomens egen upplevelse av sin livskvalitet. En studie rörande barn och ungdomar i åldern 11-18 år, där ett mätinstrument för livskvalitet användes, visade att de med AD/HD rapporterade sämre livskvalitet än de utan AD/HD. Detta gällde speciellt för områdena mental hälsa, tilltro till egna förmågor samt relationer (ibid.). En annan studie av självbevakning hos barn och ungdomar med diagnosen AD/HD, genomförd av Harpin (2005), indikerar att de med AD/HD i större grad upplever sina svårigheter som okontrollerbara än de utan AD/HD. Barn och ungdom med AD/HD kan ofta känna sig utlämnade till händelser som de inte kan kontrollera (Socialstyrelsen, 2002), som därigenom kan inverka på deras upplevda skollivskvalitet. Även om denna forskning inte tagit hänsyn till den tredelning som presenteras i DSM-IV, väljer jag att tro att detta i allra högsta grad kan vara gällande för den undergrupp som är i fokus för denna studie.

2.4 Skollivskvalitet för elever med AD/HD-I

Min förståelse av begreppet skollivskvalitet står i överensstämmelse med Næss (2011a), Tangen (1998) samt Taylor och Bogdans (1990) perspektiv, där den subjektiva upplevelsen står centralt. Med utgångspunkt i Tangens (1998) studie, utmaningar i skolvardagen för elever med AD/HD-I samt forskning om livskvalitet hos dessa elever blir det vidare i denna avhandling lagd störst vikt vid *kontrolldimensionen* av skollivskvalitet. Detta då jag värderar elevernas svårigheter som ett potentiellt hinder för att uppnå en känsla av kontroll och bemästrande i egen skolvardag, både akademiskt och socialt. Då studien är av retrospektiv karaktär bli *tidsdimensionen* en naturlig aspekt att inkludera då studien söker insikt i elevernas erfarenheter och den betydelse de tillskriver dessa idag. Element rörande de övriga dimensionerna av skollivskvalitet blir också belyst, men då med utgångspunkt i dess betydelse för kontrolldimensionen.

Jag har valt att belysa kontrolldimensionen genom fyra infallsvinklar, för att på bästa sätt tillvarata komplexiteten i denna dimension. Det ska dock poängteras att dessa inte är uttömmande på något vis och andra faktorer kan också påverka upplevelsen av kontroll och bemästrande. De fyra infallsvinklar som blir det vidare fundamentet i denna avhandling är *eleven som aktör, self-efficacy och inlärd hjälplöshet, relationens betydelse samt känsla av sammanhang*. Dessa kan illustreras genom synnerligen omfattande teorier, men enbart de aspekter som är lämpliga för studiens syfte och tolkning av det insamlade datamaterialet blir belyst. Dessa fyra infallsvinklar kan illustrera de villkor skolan kan erbjuda elever med AD/HD-I för att bidra till känslan av att bemästra och att kunna påverka sin situation. Gemensamt för de teorier som presenteras är närvaro eller frånvaro av upplevelsen av kontroll och bemästrande.

2.4.1 Eleven som aktör

Kontrollkänslan är definierad som upplevelsen av att bemästra livets utmaningar och krav. Tanken på att vara kapabel till att kontrollera de faktorer som ger livet mening och riktning, genomsyrar i stort sett allt man gör och skolan är inget undantag (Næss, 2011b). Huruvida människor upplever att ha kontroll och inflytande över egen livssituation kan betraktas som en aspekt beträffande människans självförståelse (Tangen, 1998). Nygård (2007) presenterar en distinktion mellan aktör – bricka som handlar om självförståelse i förhållande till kontroll över egna handlingar. Denna distinktion är inte konstant men påverkas av interaktionen mellan individ och miljö och är således situationsberoende. Vidare relaterar han denna åtskillnad till kontrollorientering som ytterligare delas in i intern och extern kontrollorientering. Människor som präglas av en intern kontrollorientering uppfattar det som händer som ett resultat av deras egna handlingar och insats. Dessa uppfattar sig själva som aktörer. Motsatsen är de människor som förklarar resultat eller handlingar med faktorer som ligger utanför deras kontroll och uppfattar således sig själva som brickor (ibid.).

Aktörperspektivet har, i likhet med livskvalitet, både en subjektiv och en objektiv dimension. Elevens upplevelse av sig själv som aktör och möjligheten att ha inflytande på sin omgivning utgör den subjektiva dimensionen. Upplevelsen av sig själv som aktör påverkas vidare av relationen till andra och av upplevelsen att bemästra det som uppfattas som viktigt (Bandura, 1997; Tangen, 1998). Därmed utgör omgivningens tillrättläggning för att eleven ska uppnå denna upplevelse av inflytande den objektiva dimensionen. Olika förhållande vid skolan som

system kan göra skollivet svårt för elever och speciellt för de med särskilda behov. Ett gemensamt drag för flera typer av negativa skolerfarenheter är upplevelsen av att ha minimal eller ingen kontroll över sin egen situation (Tangen, 1998). Att gång på gång uppleva nederlag och brist på kontroll över situationen kan påverka upplevelsen av sig själv som aktör och reducera skollivskvaliteten avsevärt hos elever med AD/HD (Tangen, Edvardsen & Kaarstein, 2007).

Utbildningen i skolan ska bidra till att eleverna utvecklar förmågan att göra egna val och skapa mening i sitt liv (Nordahl, 2009). Elever som inte får komma till tals i skolvardagen fräntas möjligheten att förstå sin egen situation (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). En pedagogisk konsekvens av aktörperspektivet är att skolan som system bör visa intresse för den upplevda läroplanen genom elevernas åsikter om hur de upplever det som föregår i skolan samt involvera dem i de val som påverkar deras skolvardag. Genom att ge eleverna medansvar och medbestämmande kan de uppleva att någon har tilltro till deras förmåga att påverka sin situation (Nordahl, 2009). Det kan i sin tur leda till en positiv självförståelse och positiva förväntningar om att lyckas med de utmaningar de ställs inför.

2.4.2 Self-efficacy och inlärd hjälplöshet

Bemästrande handlar om erfarenheter av att lyckas. Øgrim (2009) menar att kunskap om eller en känsla av att man bemästrar något kan påverka upplevelsen av kontroll över den egna situationen. Att främja elevens förmåga till bemästrande är enligt Rønhovde (2004) en av de viktigaste pedagogiska strategierna i dagens skola och kan vara avgörande för skollivskvaliteten hos eleverna. En teori som står centralt inom bemästringsteorier är Banduras (1997) teori om self-efficacy som på svenska kan översättas med *tilltro till egen förmåga*.² Detta gäller tilltro till egen förmåga både akademiskt och socialt. Människans tro på egen förmåga att hantera påkänningar, både kort- och långsiktigt, spelar en avgörande roll för hur man har det i vardagen och påverkar därmed livskvaliteten (Bong & Skaalvik, 2003). Befring (2012) anknyter self-efficacy med aktörperspektivet, då tilltro till egna förmågor och förväntning om bemästrande i stor grad handlar om att vara aktör i sitt eget liv. De elever som har self-efficacy har positiva förväntningar och upplever i större utsträckning att kunna kontrollera de faktorer som påverkar deras skolliv än de som inte har förväntningar om

² Vidare i avhandlingen används det engelska och det svenska begreppet alternerande.

bemästrande. De elever som har en känsla av maktlöshet och bristande tilltro till egna förmågor och möjligheter kan följaktligen uppleva sig styras av yttre faktorer som är opåverkbara (ibid.). Det är en mänsklig benägenhet att undvika situationer som ställer krav man inte förväntar sig bemästra. Därmed kan elever som tvivlar på egen förmåga reducera insatsen eller ge upp (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Förväntning om bemästrande och attribution står i ett ömsesidigt förhållande till varandra. Attributionsteori berör de processer som gör vår vardag begriplig, förutsägbar och kontrollerbar. Ett attribut är det människor anser vara orsaken till situationer de hamnar i eller resultat de får (Försterling, 2001). Attribution till insats och strategi anses som det mest gynnsamma attributionsmönstret (Skaalvik & Skaalvik, 2005) som kan jämföras med intern kontrollorientering nämnt i föregående avsnitt. Attribution till en kontrollerbar orsak gör det lättare att upprätthålla tron på att egen insats nyttar. Om eleven istället tillskriver resultat till okontrollerbara orsaker, som dåliga förmågor, är det större sannolikhet för att han ger upp då det upplevs som svårare att påverka (ibid.).

Brown (2005) menar att elever med AD/HD-I har ett stort behov av att bemästrande och försök på att bemästra bekräftas. Deras tilltro till egen förmåga kan styrkas på olika sätt och Bandura (1997) presenterar fyra källor till utveckling av self-efficacy. Den han anser vara den mest centrala källan är *tidigare lyckade erfarenheter*. Elevers förväntningar om att de kan utföra en uppgift eller hantera en situation är baserad på deras tolkningar av tidigare försök att klara samma typ av uppgift eller situation (ibid.). För att styrka känslan av kontroll och tilltro till egna förmågor hos elever med AD/HD-I kan det vara betydelsefullt att fokusera på deras resurser och starka sidor. Brooks och Goldstein (2001) presenterar begreppet "islands of competence" som avser områden där eleverna själva upplever bemästrande och samtidigt får bekräftelse från omgivningen att det är något som värderas som positivt. En annan källa till utveckling av self-efficacy är *vikarierande erfarenheter* och handlar om att observera andra som liknar en själv (Bandura, 1997). Dessa blir sedan viktiga för tron på möjligheterna att själv bemästra en motsvarande uppgift eller situation. En tredje källa till self-efficacy är det Bandura (1997) beskriver som *motiverande övertalning*. Detta innebär att en signifikant annan övertalar och uppmuntrar eleven till att tro att han kan klara en uppgift eller hantera en situation. De två sistnämnda källorna kommer jag närmare tillbaka till i avsnitt 2.4.3 om relationens betydelse. Den sista källan till self-efficacy är *fysiologiska och emotionella*

tillstånd. I situationer som utlöser fysiologiska och emotionella reaktioner som obehag, smärta och trötthet har man få förväntningar om att bemästra situationen (ibid.).

I motsättning till self-efficacy och förväntning om bemästrande står inlärd hjälplöshet.

Bristande insats kan vara ett resultat av låga förväntningar som kan vara en konsekvens av många misslyckanden (Peterson, Maier, & Seligman, 1993). Om källorna till self-efficacy leder till nederlag och ständiga motgångar, kan resultatet bli inlärd hjälplöshet som innebär en känsla av brist på kontroll över den egna situationen.

2.4.3 Relationens betydelse för bemästrande

En förståelse för elever utifrån ett aktörperspektiv innebär ett erkännande av att de hela tiden försöker bemästra situationen, utifrån deras subjektiva tolkning av den. Den påverkan andra utsätter dem för ligger till grund för hur de förstår och tolkar sin egen förmåga att hantera situationer (Tangen, 1998). Detta gör det särskilt relevant att fokusera på lärare och medelevers möjligheter att göra eleven till aktör eller bricka i sin egen skolvardag och uppleva bemästrande. Frønes (2006) beskriver de signifikanta andra som personer barnet eller ungdomen har en faktisk relation till. Vidare beskrivs relationer till lärare och medelever som båda kan representera signifikanta andra i skolan.

Lärare – elev-relation

Kvaliteten i relationen mellan lärare och elev påverkar elevernas inläring, beteende och helhetsupplevelse av skollivet. Etablering av goda relationer handlar om hur kommunikationen föregår och uppfattas samt upplevelsen av att bli sedd och respekterad (Federici & Skaalvik, 2013; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Det är en betydelsefull uppgift för skolans personal att bidra till att elever i största möjliga grad upplever sig som aktörer i eget skolliv (Tangen, 2012). Det är ett allmänt känt fenomen inom pedagogiken att barn präglas av de förväntningar man har på dem. Om en lärare inte förväntar sig att eleven bemästrar situationen och förmedlar detta, finns det stor risk för att det blir en självuppfyllande profetia (Brown, 2005; Rønhoft, 2004). Till följd av det kan lärarens låga förväntningar bli en tilläggsbelastning som eleven kunde varit utan. På så vis kan övertalning uppfattas som en signal om hur man värderas av andra. Dock varnar Bandura (1997) för antagandet att verbal övertalning i sig själv leder till en varaktig effekt på elevens förväntning om bemästrande. Positiv övertalning kan bidra till ökad insats i en specifik situation och om

denna insats leder till lyckade erfarenheter kan elevens förväntning om bemästrande styrkas (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Positiv övertalning förutsätter att man på förhand har satt sig in i elevens förutsättningar och resurser som är huvudaspekten i lagen om anpassad upplärning (Opplæringslova, 1998). Att övertala elever på bristande grunder kan innebära en risk för att ge dem orealistiska förväntningar och därmed leda till nya nederlag. I Tangens (1998) studie gav eleverna uttryck för att det var positivt att möta lärare som var tillmötesgående och intresserade av elevens situation samt lärare som främjade deras möjligheter att bemästra skolvardagen. I en annan, äldre studie, frågade man vuxna med AD/HD vad som hade varit det viktigaste för dem i skoltiden. Svaret var i stort sett att det hade varit en vuxen som hade visat förtroende och haft positiva förväntningar på dem (Weiss & Hechtman, 1986).

Relationer mellan elever

Barn och ungdomar anser ofta det att få vara tillsammans med vänner som en av de viktigaste orsakerna till att gå i skolan. För många är relationer och tillhörighet till jämnåriga det som motiverar dem att delta i skolgemenskapen (Nordahl et al., 2005). När det kommer till elever med AD/HD-I är det sällan att deras styrkor och positiva sidor kommer till sin rätt i skolan. Dessa barn och ungdomar möter ofta krav som kan upplevas som orimliga för dem att infria. De har svårigheter med att bemästra det medelever klarar (Socialstyrelsen, 2002) och det kan leda till låga förväntningar om bemästrande samt en negativ inverkan på deras skollivskvalitet. Människor värderar sig själva och sina förmågor genom att jämföra sig med andra och i skolan där man som elev tillhör en större gemenskap blir denna jämförelse lätt tillgänglig. Det är naturligt att jämföra sig med andra som man upplever är lik en själv i ålder, kön, erfarenheter och beteende. Följaktligen kan en elevs uppfattning om hur han presterar i skolsammanhang i stor omfattning vara påverkad av hur medeleverna presterar (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura (1997) hävdar att barn och ungdom är speciellt sensitiva vad gäller jämförelse med andra elever samt respons från dessa. Således kan detta ha stor betydelse för tron på egna möjligheter till bemästrande.

2.4.4 Känsla av sammanhang

Ett aktörsperspektiv där eleven betraktas och erkänns som den viktigaste deltagaren i eget liv, förutsätter att inlärningskontexten tillrättaläggs på att sådant sätt att eleven upplever det som föregår som meningsfullt och sammanhängande (Björgen, 2001). Upplevelsen av

sammanhang är av stor betydelse för människors livskvalitet och Antonovskys (2005) teori om känslan av sammanhang (KASAM) kan bidra till att belysa detta. Det ska poängteras att Antonovsky (2005) inte använder begreppet kontroll, men istället medbestämmande i sin teori. Han framhäver betydelsen av att människor accepterar de hinder de ställs inför och att de har ett signifikant ansvar för eget handlande. KASAM består av tre kärnkomponenter; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (ibid.). *Begriplighet* avser i vilken grad individen upplever inre och yttre stimuli som strukturerade och förutsägbara, snarare än kaosartade och tillfälliga. Det handlar om att förstå sig själv, sin omgivning samt att bli förstådd av andra (ibid.). Den andra komponenten, *hanterbarhet*, avser i vilken utsträckning individen upplever att det finns resurser, inre eller yttre, som upplevs vara under kontroll och bidrar till att man kan handla utifrån de krav som ställs (ibid.). Det innebär följaktligen resurser hos sig själv så väl som i omgivningen. Den sista av de tre komponenterna benämner Antonovsky (2005) som *meningsfullhet*. Denna syftar på i vilken grad individen uppfattar de krav omgivningen ställer som en utmaning värd insats och engagemang. Meningsfullhet innebär även att individen är delaktig i de händelser som utgör och påverkar vardagen och individens liv (ibid.) som är i överensstämmelse med aktörperspektivet beskrivit tidigare. Sammanfattningsvis kan man säga att begriplighet är ”jag förstår”, hanterbarhet ”jag kan” och meningsfullhet ”jag vill”.

Att uppleva sammanhang i tillvaron anses vara ett väsentligt behov, särskilt för barn och ungdom med AD/HD-I. Dessa elever kan, på grund av uppmärksamhetsstörningen, ha svårigheter med att få översikt och skolvardagen kan upplevas som fragmenterad (Vettrhus & Bjelland, 2006). Tydlighet, struktur och rutiner är därmed avgörande för att skapa en förutsägbart skolvardag för dessa elever. Förändringar påverkar elevens KASAM och därmed också förmåga att hantera situationen. De har därför behov av att veta när något ska hända, var aktiviteten ska föregå, vem som ska delta, vad som ska göras och vad som förväntas av dem. Dessa faktorer framställer Rønnevig (2004) som pedagogiska grundprinciper i tillrättalagningen för dessa elever. De behöver hjälp med att se sammanhang i det de arbetar med och har behov av en kontinuerlig värdering och uppföljning för att kunna uppleva bemästrande (Vettrhus & Bjelland, 2006). Antonovsky (2005) menar att ju starkare känsla av sammanhang man har, desto enklare blir det att möta nya utmaningar med positiva förväntningar om bemästrande.

Antonovsky (2005) anser att livserfarenheter och medbestämmande i val som påverkar livet i barn- och ungdomsåren utgör grunden för en solid KASAM som vuxen. Edbom, Malmberg, Lichtenstein, Granlund och Larsson (2010) genomförde en longitudinell studie i Sverige där de undersökte sammanhanget mellan positiv eller negativ utveckling av AD/HD-symptom och mental hälsa, relaterat till KASAM. De studerade AD/HD-symptom och KASAM hos en grupp ungdom med diagnosen AD/HD från att de var 16 år till att de fyllt 21 år. De som förstod sig själv, sin situation och upplevde KASAM i en ålder av 16 år hade färre symptom på AD/HD vid 21 års ålder och upplevde att ha bättre mental hälsa. Detta kan implicera att skolan, genom tillrättaläggning och positivt bemötande, bör eftersträva att skapa en känsla av sammanhang för dessa elever då det ser ut att ha positiva långtidseffekter på deras livskvalitet. AD/HD var i denna studie inte indelad i de tre undergrupperna, så det kan inte bedömas i vilken utsträckning detta gäller specifikt för de med AD/HD-I.

3 Vetenskapsteori och metod

Vetenskap refererar till två betydelser; dels procedurer och metoder, men också systematisk och ordnad kunskap som är ett resultat av en eller flera metoder (Kvernbekk, 2002). Metod är ett vidsträckt begrepp vars ursprungliga betydelse kan beskrivas som ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Inom forskning används begreppet för att skildra det vetenskapliga tillvägagångssättet och genomförandet av en studie. Därmed avser metoden planläggning, insamling av datamaterial, analys och tolkning av data (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Jag ska i detta kapitel beskriva den vetenskapliga ramen för denna avhandling, min väg mot målet och skäl för de val jag gjort samt reflektioner kring dessa.

3.1 Vetenskapsteoretiskt perspektiv

I denna studie har jag valt att belysa följande frågeställning:

Vilka skolerfarenheter av kontroll och bemästrande har elever med diagnosen AD/HD-I och hur kan dessa erfarenheter skildra deras upplevda skollivskvalitet?

Med detta som utgångspunkt önskar jag att få inblick i hur eleverna har förhållit sig till olika aspekter rörande skollivet. Detta faller inom ramen för kvalitativ forskning som ofta har som överordnat mål att utveckla en förståelse för fenomen som är förenat med personer och situationer (Dalen, 2011). Därmed ansåg jag det lämpligt att inta ett kvalitativt angreppssätt till denna studie. Kvalitativa studier benämns ofta som fenomenologiska eller hermeneutiska studier (Befring, 2007) och detta blev därför min vetenskapsteoretiska ansats till studien. Ett fenomenologiskt perspektiv kan bidra till en förståelse för sociala fenomen utifrån individers egna perspektiv. Detta angreppssätt förutsätter en öppenhet i möte med informanterna och det de förmedlar (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom hermeneutisk analys kan man fånga in och tolka de unika upplevelserna i ett större perspektiv. Hermeneutik kan således beskrivas som meningstolkning, med syfte att fokusera på ett djupare meningsinnehåll än det som omedelbart uppfattas av oss (Befring, 2007). Vidare är hermeneutik en tolkningslära som baserar sig på vissa grundläggande antaganden eller förutsättningar som utgör ryggraden i analysmetoden. Till dessa grundläggande antaganden hör att mening skapas, framträder och blir förstått i ett sammanhang eller en kontext. Dessutom förutsätter och bygger all förståelse utifrån ett hermeneutiskt perspektiv på någon typ av förförståelse genom vilken vi sedan

betraktar ett fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2008). I all tolkning och förståelse är delarna beroende av helheten och omvänt. Detta beskrivs ofta som den hermeneutiska cirkeln (ibid.). De två perspektiven kompletterar varandra, då fenomenologin tillvaratar den subjektiva upplevelsen som sedan placeras i en större teoretisk referensram genom en hermeneutisk analys.

Detta leder oss vidare till en annan aspekt rörande vetenskapsteorin, nämligen teoriutveckling. Befring (2007) menar att teoriutveckling är av essentiell relevans inom forskning och det råder i huvudsak två olika synsätt på teoriutveckling. Dels kan teoriutveckling föregå induktivt genom att man som forskare tar utgångspunkt i det föreliggande datamaterialet, utan en på förhand bestämd teorigrund. På så vis utgår man från enskilda fall och drar sedan generella slutsatser med avsats i dessa. Motsatsen till detta är ett deduktivt angreppssätt där man istället utgår från en existerande teori och testar denna gentemot insamlat datamaterial (ibid.). Man går här från det generella till det specifika. I denna studie har skollivskvalitet, och en avgränsad dimension av denna, varit styrande och jag har därmed på förhand bestämt vad som ska vara i fokus. Således är angreppssättet till denna studie av deduktiv karaktär, men i analysen blir det naturligt att växla mellan de två ansatserna.

3.2 Den kvalitativa intervjun

Livskvalitet är ett överordnat begrepp i denna studie och beskrivs av Næss (2011a) som ett intrapsykiskt tillstånd som inte är direkt observerbart. På grund av detta har jag, som tidigare nämnt, valt ett kvalitativt angreppssätt då jag ansåg det som mest lämpligt utifrån studiens frågeställning och syfte. Inom den kvalitativa forskningstraditionen finns det en mängd olika metodiska ansatser. Gemensamt för dem alla är avsikten att lyfta fram informanternas egna erfarenheter, tankar och känslor (Dalen, 2011). Då syftet med denna studie var att belysa elevernas upplevda skollivskvalitet fann jag det tillbörligt att använda mig av kvalitativ intervju som metod, som är en av de vanligaste metoderna inom kvalitativ forskning. Den kvalitativa intervjun fokuserar på upplevelsesdimensionen och inte bara på en objektiv framställning av de förhållandena informanterna lever under (ibid.). Detta kan betraktas i sammanhang med redogörelsen av livskvalitetsbegreppet tidigare, där Næss (2011a) förknippar livskvalitet med upplevelser och ett inre tillstånd (jfr avsnitt 2.3.1).

3.2.1 Semistrukturerad intervju

I kvalitativa intervjuer skiljer man vanligtvis mellan öppna och strukturerade intervjuer. Den öppna intervjun har få premisser lagda på förhand och syftet är att informanten ska berätta fritt om sina erfarenheter associerat med det fenomen som ska belysas (Dalen, 2011). Denna intervjuform ställer stora krav på intervjuaren då den är beroende av informanternas önskan om att förmedla sig. En strukturerad intervju däremot innebär att alla frågor och deras inbördes ordning är strukturerade och bestämda på förhand (ibid.). Jag har under förarbetet till studien upplevt att det fanns begränsad forskning baserad på kunskap om dessa elevers egen upplevelse av skollivskvaliteten. Då indikatorer på god eller dålig skollivskvalitet är subjektivt önskade jag att inte i för stor grad styra informanternas förmedling av erfarenheter, men istället ha ett öppet förhållningssätt. Jag såg det dock som nödvändigt att till en viss grad avgränsa frågorna att gälla den dimension av skollivskvalitet jag valt att fokusera på i min studie. På grund av detta föll valet på semistrukturerade intervjuer som ligger mellan öppen och strukturerad intervju, och är den mest använda intervjuformen (ibid.). Den beskrivs som ett planerat och flexibelt samtal som ger informanterna möjlighet att inta en aktiv roll under intervjun. Utifrån vissa på förhand givna frågor får de tala fritt och kan själva lägga vikt vid olika tema i intervjun baserat på egna erfarenheter (Gall, Gall, & Borg, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3 Urval

En central aspekt i kvalitativ forskning är tillgång på informanter. Ofta finns det centrala aktörer som kontrollerar huvudkällor och som därmed kan öppna tillgången till dessa. De aktörerna benämns ofta som "portvaktare" (Hammersley & Atkinson, 2007) och min portvakt i denna studie var rådgivaren i ADHD-föreningen. Detta kommer jag närmare in på i avsnitt 3.3.2. Min ursprungliga tanke var att jag skulle intervjuar 4-6 elever, då jag värderade detta antalet som tillbörligt för att belysa den valda frågeställningen. Samtidigt kunde datamaterialet hanteras på ett försvarligt sätt inom den angivna tidsramen. Då rekryteringsprocessen bjöd på större utmaningar än förväntat blev också storleken på urvalet styrt av detta.

3.3.1 Urvalsmetod och kriterier

Enligt Corbin och Strauss (2008) är det i kvalitativa studier viktigt att eftersträva ett urval som återspeglar maximal variation av det fenomen som ska studeras. Vidare understryker Dalen (2011) att det i kvalitativa intervjustudier ofta är små, men brett sammansatta urval som ska tillvarata individuella variationer som kan vara relevanta för studiens ändamål. I min studie har jag upplevt det svårt att uppfylla dessa krav på urval då det varit en utmaning att få tag i informanter. Urvalsproceduren har föregåt genom kriteriurval (Johannessen et al., 2010) eller ”purposeful sampling” som det också kallas (Gall et al., 2007). Syftet med denna urvalsmetod beskrivs som ”... to achieve an in-depth understanding of selected individuals.” (ibid., s. 178). Det innebär att avgränsningen av urval företogs genom att söka efter informanter som uppfyllde på förhand bestämda kriterier, då jag önskade informanter som på ett ändamålsenligt sätt kunde bidra med erfarenheter som belyser frågeställningen.

För denna studie landade jag på tre kriterier jag ansåg som viktiga för att avgränsa till de informanter som var lämpliga för studiens syfte. Det första kriteriet var att informanten skulle ha diagnosen AD/HD-I. Diagnoskriteriet föll sig naturligt då det var målgruppen för studien, men jag valde att inte sätta några specifika krav på när denna diagnos ställts. Vidare önskade jag att informanten skulle vara 16-19 år och gå på gymnasiet. Intentionen var att belysa de erfarenheter eleverna fått genom sin skolgång. Valet föll på gymnasieelever då de avverkat många år i skolsystemet och kanske skaffat sig en del erfarenheter samt funderingar angående dessa. Dessutom bedömde jag dem som gamla nog att kunna reflektera kring sina erfarenheter, då detta var av betydelse för studiens ändamål. Jag såg det också som en fördel att de fortfarande var en del av skolsystemet då de kunde se sin skolsituation idag i förhållande till de erfarenheter de skaffat sig tidigare. Avslutningsvis önskade jag att de skulle bo i Oslo/Akershus/Vestfold/Østfold-området av praktiska skäl.

3.3.2 Det slutliga urvalet

Rekryteringen av informanter gjordes genom ADHD-föreningen. Jag kontaktade rådgivaren i föreningen med en förfrågan om att skicka ut mitt informationsskriv till de utvalda länen. Informationsskrivet skickades ut till medlemmarna på mail och jag fick svar från en informant som kunde tänka sig att delta. Vidare fick jag kontakt med en informant via en annan kontaktperson i ADHD-föreningen. Då det var liten respons kontaktade jag åter rådgivaren i ADHD-föreningen med en önskan om att lägga ut en förfrågan på deras Facebook-sida. Detta

på grund av att målgruppen kunde tänkas vara aktiv på sådana sociala forum. Det blev lagt ut en förfrågan på Facebook och jag fick en del respons från personer som tyvärr inte var i målgruppen, bland annat från en person som var 22 år. Jag bedömde att denna informant låg så nära i ålder till de ursprungliga kriterierna att han kunde ge information kring skollivet och valde därmed att revidera ålderskriteriet till att gälla 16-22 år. Jag var ursprungligen öppen för informanter av båda kön och satte därför inget kriterium för detta. Dock bestod det slutliga urvalet enbart av män och dessa var i åldern 18-22 år. Då det i utgångspunkt var tänkt att informanterna skulle vara elever på gymnasiet har jag, av praktiska skäl, valt att benämna informanterna som elever även om en av informanterna inte längre är en elev.

En kort presentation av informanterna

Joakim är 22 år och fick diagnosen när han var 20 år. Genom hela sin skoltid har han varit medveten om att han haft svårigheter som faller in under AD/HD-I, men utan diagnosen. Detta var ett val från hans och familjens sida, då en diagnos betraktades som en risk för stigmatisering i den miljö han växt upp i. Han har haft diverse ströjobb sedan han slutade på gymnasiet, men har nu planer om att börja studera på högskola/universitet.

Tobias är 19 år och går sista året på gymnasiet, praktisk inriktning. Han fick sin diagnos som 15-åring och det har för honom bidragit till en förändrad självförståelse.

Robin är 18 år och går även han sista året på gymnasiet, praktisk inriktning. Han fick sin diagnos som 11-åring och har mottagit specialpedagogiskt stöd efter det.

3.4 Planläggning och genomförande av intervjuerna

I detta avsnitt blir det närmare redogjort för de förberedelser som gjordes innan intervjuerna genomfördes samt själva genomförandet av intervjuerna.

3.4.1 Utformande av intervjuguide

Intervjustudier startar med en teoretisk frågeställning och underordnade forskningsfrågor som operationaliseras genom intervjufrågor för att sedan återgå till de teoretiskt överordnade frågorna (Thomsson, 2002). Processen med utformande av intervjuguide startade tidigt, då läsning av central teori skulle bli utgångspunkt för utformandet av intervjuguiden. Vidare

ansåg jag det nödvändigt att på förhand tillägna mig tillräcklig kunskap om metoden jag skulle använda, då detta upplevdes som essentiellt för att formulera en tillfredsställande intervjuguide. Intervjuguiden omfattar centrala teman som studien ska belysa (Dalen, 2011) och utformades med frågeställning och de underordnade forskningsfrågorna som grund. Detta kallar Thomsson (2002) temabaserade intervjuer. Intervjuguiden delades in i fyra teman jag ansåg som centrala för studiens syfte. Dessa var positiva och negativa erfarenheter, tillrättaläggning, relationer och framtidsperspektiv. Jag valde medvetet att inte ställa direkta frågor som inkluderade begreppet skollivskvalitet då jag värderade detta som abstrakt och kanske svårt att relatera till för informanterna. Jag valde att utforma intervjuguiden efter ”trattprincipen” (Dalen, 2011). Det innebär att man inleder med frågor som kan bidra till att intervjugruppen känner sig trygg och avslappnad samt skapar utrymme för en öppen och ärlig dialog. Därefter går man djupare in i tematiken där centrala och kanske känsloladdade teman blir belysta för att slutligen återgå till de mer generella förhållandena igen.

Intervjuguiden blev genomläst av handledare och ett par mindre ändringar i formulering och ordningsföljd blev gjorda. Vidare valde jag att på förhand ge informanterna de fyra huvudkategorierna i intervjuguiden. Det kunde hjälpa dem förbereda sig till intervjun och bilda sig några tankar på förhand; något informanterna gav positiv respons på.

3.4.2 Pilotintervjuer

Pilotintervjuer kan vara behjälpliga för att testa intervjuguiden, sig själv som intervjuare samt det tekniska hjälpmedlet som ska användas. Dalen (2011) framhäver pilotintervjun som väsentlig i kvalitativa intervjustudier och jag upplevde det som nyttigt och lärorikt att genomföra dessa. På grund av det begränsade urvalet jag hade var det inte möjligt att genomföra pilotintervjuer med elever som var i målgruppen. Jag valde därför att intervjua två andra personer som båda har särskilda behov. Den ena pilotintervjun genomfördes med en elev som var i åldern för målgruppen och den andra med vuxen person som hade bildat sig en del tankar kring sin skollivskvalitet. Båda pilotintervjuerna bidrog till nya reflektioner kring intervjuguiden samt gjorde mig uppmärksam på vilka frågor det kunde vara nödvändigt att omformulera eller utveckla ytterligare under de faktiska intervjuerna. Vidare fick jag möjlighet att testa det tekniska hjälpmedlet och bli trygg med detta samt kontrollera ljudkvaliteten.

3.4.3 Genomförande av intervjuerna

Intervjuerna genomfördes under en tidsperiod på två veckor och det avtalades tid och plats för intervjuerna med varje enskild informant. Jag valde att låta informanten till stor grad själv avgöra tid och plats för intervjun då jag önskade att intervjun skulle genomföras på en plats där de kände sig trygga samt vid en tidpunkt som inte påverkade skolvardagen. Två av informanterna valde att genomföra intervjuerna hemma hos sig själva och den tredje önskade att genomföra intervjun på skolan han gick på. Vid intervjun som genomfördes på skolan tog jag kontakt med skolan på förhand för att undersöka möjligheterna för att låna ett rum där, något de var väldigt behjälpliga med. Under denna intervju var också en av informantens föräldrar närvarande. Vi avklarade på förhand att det var eleven jag skulle intervjua, men att det fanns utrymme för föräldrarnas kommentarer och inlägg när intervjun var färdig; något som i stort sett fungerade bra. Jag har dock i efterhand reflekterat kring föräldrarnas inverkan på vad informanten förmedlade. Föräldrarnas närvaro kan ha skapat en trygghet som bidrog till att han kunde vara öppen om sina erfarenheter. Samtidigt kan föräldrarnas deltagande haft den motsatta effekten och att informanten då höll tillbaka information. Jag är emellertid av den uppfattningen att föräldrarnas närvaro var positiv för informanten i intervjusituationen, men det är svårt att säga säkert då man inte vet utfallet av en intervju utan föräldern närvarande.

Varje intervju inleddes med att jag kort berättade om studien och syftet med intervjun. Det var här viktigt för mig att poängtera att det var deras erfarenheter som var viktiga och att det inte fanns felaktiga svar då det var de själva som satt med facit i hand. Dalen (2011) rekommenderar att man använder sig av ljudband när man genomför intervjuer för att försäkra sig om att man tillvaratar informantens egna uttalanden. Det kan också skapa ett bra fundament för bearbetning, analys och tolkning av datamaterialet. Jag använde mig av digitalt ljudband vid alla tre intervjuerna. Det var nämnt i informationsskrivet att jag skulle använda mig av det och informanterna fick på förhand möjlighet att ge sitt samtycke till detta. Intervjuguiden var ett tryggt och bra verktyg i intervjuerna som jag kunde falla tillbaka på. Frågorna ställdes inte i den exakta följd som de var rangerade i intervjuguiden, men jag såg till att jag vid varje intervju var inom alla de teman jag på förhand satt upp. Eftersom valet hade fallit på en semistrukturerad temabaserad intervju var det naturligt att till en viss mån låta informanten styra vad han ville berätta om. Jag upplevde därför att uppföljningsfrågorna blev essentiella under intervjuerna. Den kortaste intervjun tog 50 minuter och den längsta 90 minuter. Den första intervjun upplevde jag som ett oformellt samtal, medan de andra två

upplevdes som formella intervjuer. Jag har funderat en del kring detta och tror det hade att göra med den första informantens reflekterade förhållande till tidigare erfarenheter. Under den intervjusituationen styrde informanten mer än i de två sista, då han var väldigt öppen och gav uttryck för att han ägnat mycket tid åt att fundera över erfarenheter från sin skoltid.

I kvalitativa intervjuer är det helt väsentligt att kunna lyssna och visa ett genuint intresse för det som förmedlas (Dalen, 2011). I min studie var det informanternas subjektiva erfarenheter som stod i fokus och jag upplevde det som helt avgörande att kontinuerligt reflektera kring egen förmåga att aktivt lyssna på det de förmedlade samt ge adekvat respons i form av kroppsspråk och småord. Detta kan upplevas som bekräftande och motiverande till att berätta vidare (ibid.). Jag valde att inte skriva något medan intervjuerna pågick då jag önskade att vara helt närvarande och lyssna på det informanten förmedlade. Jag skrev efter intervjuerna ner tankar om intervjun som helhet, kommentarer till vissa uttalanden samt speciella responser som informanten visade, så kallade memos (ibid.). Dessa blev nyttiga tilläggsupplysningar i analys och tolkning av datamaterialet.

3.5 Bearbetning av datamaterial

Det insamlade datamaterialet, i form av ljudinspelningar från intervjuerna, skulle vidare transkriberas och analyseras. Detta skapar ett fundament för diskussion kring rön i förhållande till frågeställningen och relevant teori. I detta avsnitt ska jag presentera hur detta arbete framskridit samt vilka reflektioner jag gjort mig genom processens gång.

3.5.1 Transkribering av intervjuer

Transkribering handlar om att transformera. I kvalitativa intervjuer som i denna studie innebär det att översätta talspråk till skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkriberingen genomfördes omedelbart efter intervjuerna och jag transkriberade intervjuerna själv, något Dalen (2011) framhäver som avgörande för att man ska bekanta sig med sitt material. Resultatet av de tre intervjuerna ledde till ca 70 sidor med transkription. Allt skrevs ordagrant ner med både ofullständiga meningar och muntligt språk. Jag försökte transkribera intervjuerna så autentiskt som möjligt och var noga med att ta med pauser, skratt, suck och mindre responser. Vid några tillfällen valde jag att inte transkribera utvalda yttringar då jag värderade detta som utanför temat. I transkriptionen uttrycks detta som ”avsporing”. När

transkriberingen var slutförd blev ljudinspelningen uppspelad igen samtidigt som jag läste utskriften för att försäkra mig om att jag transkriberat så korrekt och noggrant som möjligt. Det var en fin möjlighet till att bekanta mig med mitt material och öppnade upp för att få med alla nyanser och detaljer i det informanternas förmedlat. Jag valde att transkribera intervjuerna i ett Word-dokument och inte använda mig av dataprogram som Nvivo då det bland annat bjöd på diverse tekniska utmaningar. Jag värderade det också som extra tidkrävande att bli bekant med programmet; något som innebar tidsmässiga utmaningar eftersom datainsamlingen avslutades relativt sent.

3.5.2 Analytisk ansats

Vilken analys man kan utföra är beroende av datamaterialet. Samtidigt är det viktigt att framhålla att materialet i sig själv är ett resultat av en kontinuerlig analys man utför både före och under insamlingsfasen. Man har gjort en mängd val och preciserat vilka infallsvinklar man ska använda sig av och hur dessa ska tillämpas (Alvesson & Skoldberg, 2008). På linje med studiens vetenskapsteoretiska utgångspunkt valde jag en analys med fokus på hermeneutisk meningstolkning. Hermeneutisk metod är först och främst ett systematiskt tillvägagångssätt för att söka efter en djupare betydelse och en mer omfattande förståelse (Dalen, 2011). Syftet var således att utöver det som blivit direkt uttryckt söka sammanhang som inte var omedelbart framträdande. Det handlar om att rekontextualisera informanternas uttalanden inom en större referensram (Kvale & Brinkmann, 2009). Abduktion är en kombination av induktion och deduktion och tillvaratar det dialektiska förhållandet mellan teori och data (Alvesson & Skoldberg, 2008). I min analys blev det lagt en abduktiv ansats till grund, där analysen baserades dels på förhandsbestämda tema och dels genom det som framkom under intervjuerna.

I denna avhandling har jag valt att utgå från en analysprocess genom fyra steg, beskrivit av Befring (2007). Det första steget handlar om att transkribera och strukturera det insamlade datamaterialet och detta är presenterat i det föregående avsnittet. Det andra steget angår att förenkla och fokusera datamaterialet och detta följs sedan av organisering, kodning och kategorisering. Avslutningsvis innebär det fjärde och sista steget i analysen att dra trovärdiga slutsatser genom fokus på gemensamma och speciella karakteristiker i materialet. Fokusering och strukturering av datamaterialet är något som föregår redan innan datainsamlingen startar genom de val och prioriteringar man gör (ibid.). Frågeställning, forskningsfrågor och

intervjuguide är ett tydligt exempel på detta. Kodning och kategorisering av materialet innebär att söka efter meningsbärande enheter som står i relation till en fråga, ett tema eller ett begrepp (Johannessen et al., 2010). Denna process inleddes med att jag läste mitt material och skrev ner omedelbara tankar. Jag försökte också avtäcka de teman som kunde identifieras och vad som verkade vara huvudtema i materialet. Det har inte varit min avsikt att genom analysen utveckla nya begrepp, utan istället anknyta analysen till den dimension rörande skollivskvalitet som står i fokus. För att göra materialet så tillgängligt som möjligt valde jag att kategorisera det under de på förhand valda teman som är genomgående i både forskningsfrågor och intervjuguide. Dock var jag öppen för att informanternas utsagor kunde frambringa nya infallsvinklar och möjliga tolkningar av datamaterialet. Utifrån kodning av transkriptionerna utvecklade jag nya underkategorier till de överordnade temana och har på så vis haft en abduktiv ansats i min analys. På det fjärde och sista steget i analysprocessen har jag i framställningen valt att utgå från Kvale och Brinkmanns (2009) tre analysnivåer; självförståelse, kritisk förståelse baserad på sunt förnuft samt teoretisk förståelse. Självförståelse som kontext i analysen innebär att noggrant formulera det informanten själv har uttryckt som meningsfullt (ibid.). Detta är även något man återfinner i det fenomenologiska angreppssättet till studien. Vidare innebär kritisk förståelse baserad på sunt förnuft att tolkningen går utöver det informanten själv formulerat, men samtidigt håller sig inom en ram för det som kan betraktas som allmän rationell tolkning (ibid.). Avslutningsvis innebär teoretisk förståelse att man tar utgångspunkt i den teoretiska förankringen för studien (ibid.). Dessa tre nivåer blir alla representerade i framställningen av resultatet och står i förhållande till den hermeneutiska cirkeln som symboliserar en växling mellan delar, helhet och förståelse på olika nivåer.

3.6 Värdering av studiens kvalitet

Forskningens validitet associeras ofta med undersökningens validitet och reliabilitet.

Validitetsbegreppet har sitt ursprung i kvantitativ forskning. Denna begreppsapparat kan inte direkt överföras till kvalitativ forskning och det är därmed nödvändigt att begreppet definieras på andra sätt för att tillvarata det som kännetecknar kvalitativ forskning (Dalen, 2011).

Validitet i forskning kan beskrivas som giltighet och avser frågan om man, med metoden man har valt, har undersökt det man hade för avsikt att undersöka (Thomsson, 2002). ”Data themselves cannot be valid or invalid; what is at issue are the inferences drawn from them.”

(Hammersley & Atkinson, 2007, s. 177). Validitet är således inte en inneboende egenskap vid metoden eller materialet, men angår de värderingar och slutsatser man kommit fram till genom att använda en speciell metod, i en speciell kontext och med ett specifikt syfte.

Att studera livskvalitet och de subjektiva erfarenheter som fungerar som indikatorer på detta kan medföra en metodisk utmaning. För att värdera i vilken grad jag undersökt det jag haft för avsikt att undersöka har jag valt att ta avstamp i Maxwells (1992) begreppsapparat för krav på validitet i kvalitativ forskning. Han presenterar fem kategorier av validitet som är relevanta för kvalitativa studier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbarhet och evalueringsvaliditet. Den sista kategorin, evalueringsvaliditet, har jag värderat som föga relevant då syftet med studien inte har varit att evaluera. De övriga fyra värderar jag som lämpliga för att genomföra en systematisk värdering av studiens validitet. Avslutningsvis diskuteras också studiens reliabilitet samt reflektioner kring den egna forskarrollen.

3.6.1 Deskriptiv validitet

Då jag använt mig av kvalitativ intervju som metod är det informanternas egna ord som utgör tyngdpunkten i datamaterialet. Den deskriptiva validiteten relaterar till redogörelsen för hur data är insamlat och lagt tillräkta för analys och tolkning. Vidare innebär det att mina beskrivningar är noggranna och kontrollerade så att de i största möjliga grad överensstämmer med den kontext de framkom i (Dalen, 2011). Denna validitet hävdar Maxwell (1992) är den primära aspekten angående validitet i kvalitativa studier. En redogörelse för hur jag samlat in och bearbetat mitt material, de ramvillkor som var gällande under intervjuerna samt möjligheter och begränsningar för att informanterna kunde vara ärliga och öppna är framställt i delar av avsnitt 3.4 och 3.5. Jag har försökt tillmötesgå denna validitet bland annat genom att använda mig av ljudband och transkribera intervjuerna själv. Transkriberingen gjordes på norska och då jag i utgångspunkt skriver på svenska kan språkbarriären utgöra ett hot mot denna validitet. Denna felkälla kunde ha reducerats genom att låta en person med norska som modersmål genomgå ljudband och transkription, men av praktiska och tidsmässiga orsaker var detta inte en möjlighet. I avhandlingen har jag sökt att tillvarata noggrannheten i informanternas utsagor. Dock har jag i presentation av materialet valt att ”renskriva” informanternas uttalanden och tagit bort småord och upprepningar som kan sätta informanten i ett dåligt ljus. Jag är också klar över att det föregår tolkning i urval av citat och därmed är

denna validitet också präglad av en viss interpretation. Nu i efterhand ser jag även att jag kanske kunde fått mer utfyllande skildringar från informanterna om jag haft mer erfarenhet av intervju som metod. Trots detta anser jag att jag fått många spännande svar och tankar från informanterna som på ett lämpligt sätt belyser frågeställningen.

3.6.2 Tolkningsvaliditet

Tolkning av kvalitativa intervjuer innebär att upptäcka ett inre sammanhang i materialet (Dalen, 2011). Utgångspunkt är informanternas erfarenheter och en förutsättning för vidare tolkning är att det föreligger valida och utfyllande beskrivningar från informanterna. Syftet med tolkningen är att avtäckas den betydelse informanterna tillägger de deskriptiva uttalandena. God tolkningsvaliditet innebär således att informanternas utsagor är riktigt förstådda och presenterade av forskaren (Maxwell, 1992). I delar av avsnitt 3.5.2 presenteras min ansats till analys och tolkning samt reflektioner kring detta.

För att säkra tolkningsvaliditeten eftersträvade jag att göra så korrekta interpretationer av informanternas uttalanden som möjligt. Detta gjordes bland annat genom uppföljningsfrågor under intervjun där jag ställde frågor som ”Förstår jag dig rätt...?” eller ”Menar du...?”. I framställningen av resultatet har jag också strävat efter att förmedla informanternas utsagor utan att övertolka deras eventuella känslor eller intentioner. Trots denna eftersträvan är det svårt att uppnå en god tolkningsvaliditet då man som forskare aldrig har direkt tillgång till informanternas ursprungliga meningar. Ett sätt att tillmötesgå detta är att låta informanterna läsa min tolkning av materialet. Av praktiska orsaker var denna kvalitetssäkring inte en möjlighet i min studie och följaktligen finns det en risk för att jag har gjort feltolkningar av informanternas utsagor.

Vidare är det av intresse att se de enskilda uttalandena i ett större sammanhang för att få en helhetsförståelse för fenomenet. Detta är ett exempel på den hermeneutiska cirkeln (jfr avsnitt 3.1). Genom att använda Kvale och Brinkmanns (2009) tolkningsnivåer har jag ställt olika frågor till materialet som fordrat att jag varit flexibel i min tolkning och hela tiden se alternativa tolkningsmöjligheter i ett större perspektiv. Med ett hermeneutiskt angreppssätt i tolkningsprocessen ligger ett antagande om att man har en förförståelse av det som ska studeras. Denna förförståelse påverkar både hur man förhåller sig till den som ska intervjuas och tydningen av datamaterialet (ibid.). Jag har försökt tillmötesgå detta genom en kontinuerlig strävan efter att vara objektiv i min interpretation av datamaterialet. Jag är

emellertid klar över att mina tolkningar likväl kan vara påverkade av min förförståelse. Min förförståelse var ursprungligen baserad på den teoretiska referensramen då jag inte hade en personlig anknytning till temat på förhand. Dock upplevde jag att varje intervju påverkade min förförståelse, både i möte med nästa informant men också i tolkning av datamaterialet.

3.6.3 Teoretisk validitet

Den teoretiska validiteten avser i vilken utsträckning de begrepp och teorier jag använder ger en teoretisk förståelse av fenomenet jag studerar. Den går utöver de konkreta beskrivningarna till informanterna och söker att teoretiskt förklara fenomenet (Maxwell, 1992). Vidare presenterar Maxwell (1992) två aspekter beträffande den teoretiska validiteten. Först handlar det om att de begrepp som framkommit genom studien är meningsfulla i förhållande till fenomenet som studeras. För det andra avser den teoretiska validiteten relationen mellan olika begrepp och hur dessa är relaterade till varandra. Då det i denna studie inte har varit min avsikt att utveckla ny teori angår den teoretiska validiteten i min studie den sistnämnda aspekten. Bedömning av den teoretiska validiteten i denna studie anknytes i huvudsak med teoretiska val och relevansen av dessa i förhållande till det fenomen jag önskat att studera och de data jag samlat in. De teorier jag presenterat i kapitel 2, i tillägg till det som framkom och detta i förhållande till den teoretiska grunden, utgör utgångsläget för de slutsatser jag dragit. I denna studie har skollivskvalitet varit det överordnade begreppet och jag har sökt att presentera teorier som på olika sätt kan belysa den dimension gällande skollivskvalitet jag valt. Detta förhållningssätt kan kanske stå i motsättning till det subjektiva och sensitiviserande begrepp som skollivskvalitet utgör. Dock anser jag att jag tillmötesgår detta tillfredsställande genom att presentera ett utvidgat perspektiv på den dimension jag valt att belysa i denna studie. Det har tidigare preciserats att de teorier jag valt är avsevärt mer omfattande än det som presenteras här. Datamaterialet kan sannolikt också relateras till andra teoretiska perspektiv och begrepp än de jag valt att fokusera på. På grund av avhandlingens omfång och utformande har jag emellertid sett det nödvändigt att företa vissa preciseringar och finner dessa tillfredsställande med hänsyn till studiens ändamål.

3.6.4 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet berör den yttre validiteten och refererar till i vilken utsträckning resultatet från undersökningen kan påstås gälla för andra situationer eller personer än de som varit

direkt studerade (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvalitativa studier, och särskilt urvalsmetoden använd i denna studie, är ofta inte designade för att skapa en grund för systematiska generaliseringar till en bredare population (Gall et al., 2007). Jag finner det sannolikt att andra som tillhör målgruppen kan känna igen sig i vissa aspekter i informanternas uttalanden. Resultatet i min studie anser jag likväl inte som överförbart och representativt för andra än de som faktiskt medverkat. Med ett så begränsat urval som jag har i denna studie har det heller inte varit ett mål att generalisera till en bredare population, men istället gå i djupet av det fenomen jag valt att studera. Vidare är skollivskvalitet subjektivt och att definiera precisa kriterier för subjektiv livskalitet för att systematiskt kunna generalisera resultatet anser jag svårt och inte heller etiskt försvarbart. Informanterna har likväl bidragit med erfarenheter som är värdefulla och ger insikt i deras skolliv. Dessa i sin tur kan bidra till en utvidgad förståelse för faktorer som påverkar skollivskvaliteten.

3.6.5 Reliabilitet

Reliabilitet är även det ett begrepp som är hämtat från den kvantitativa forskningstraditionen. Forskningsresultatets konsistens och tillförlitlighet betecknas ofta som reliabilitet och syftar till om resultatet kan reproduceras på en annan tidpunkt och av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har försökt stärka reliabiliteten genom att tydligt och transparent redogöra för mitt tillvägagångssätt, de olika leden i processen, mina procedurer och reflektioner kring dessa. Den kvalitativa intervjun präglas av intersubjektivitet mellan forskare och informant och är beroende av den aktuella kontexten. Även samma forskare kan med liten sannolikhet reproducera de samma svaren på grund av detta. Då jag utgått ifrån en temabaserad intervjuguide kan reliabiliteten försvagas. Frågorna är i mindre utsträckning strukturerade och det är informantens erfarenheter som legat till grund för hur intervjun utformats och vilka uppföljningsfrågor som ställts. I intervjuerna har jag alltså inte följt frågorna i den exakta ordning de var rangerade i intervjuguiden. Det var viktigt för mig att skapa en trygg och god relation till informanterna, där de fick berätta om det som var viktigt för dem. Tidvis gav de svar på frågor i intervjuguiden utan att frågan var ställd, andra gånger ställde jag frågan direkt. Detta gör en reproduktion av studien svår, men det är teoretiskt möjligt att genomföra en liknande studie med samma tillvägagångssätt som är grundligt redogjort för i kapitel 3.

3.6.6 Validitet i ljus av forskarrollen

Då man som intervjuare är sitt eget verktyg i intervjun har forskarrollen en avgörande betydelse för validiteten. Dalen (2011) lägger stor vikt vid att forskaren tydligt redogör för sin anknytning till det aktuella temat. Detta kan hjälpa läsaren att värdera i vilken grad forskarens förförståelse har påverkat tolkningen av resultatet. I mitt fall hade jag ingen speciell personlig eller yrkesmässig anknytning till målgruppen. Tema och målgrupp för studien valdes utifrån intresse och nyfikenhet, och detta tror jag kan ha skapat ett bra utgångsläge för ett öppet förhållningssätt till temat.

Jag var under intervjuerna angelägen om att informanterna skulle uppleva att de möttes med respekt och förtroende. Därför var det viktigt för mig att ge informanterna utrymme att berätta om det som intresserade dem och det de framhävde som viktigt i deras skolhistoria. Dessa berättelser utgjorde sedan en ingångsport till de teman jag önskade att belysa och blev utgångspunkt för mina uppföljningsfrågor. Jag upplevde således att jag fick belyst de teman jag påförhand formulerat i min intervjuguide samtidigt som informanterna fick möjlighet att berätta om det som var viktigt för dem. Dock hände det att samtalet hamnade på sidospår och jag värderade i varje enskild situation när jag skulle styra konversationen rätt igen. Detta då jag önskade att upprätthålla mitt ansvar för att tillvarata syftet med studien men samtidigt skapa en trygg och god relation till informanterna där de kunde vara ärliga och öppna om sina erfarenheter. Jag upplever att jag genom detta förhållningssätt har fått svar på mer än det jag hade för avsikt att få svar på, men ändamålet för studien har tillvaratagits genom analysprocessen.

Jag upplevde det utmanade att inte påverkas av vad informanterna i de tidigare intervjuerna sagt. Den första intervjun skapade en förväntning och en förförståelse av de erfarenheter eleverna skaffat sig genom sin skoltid och därmed också vad nästa informant kunde ha fokus på. Detta visade sig inte vara fallet, då nästa informant framhävde andra erfarenheter och aspekter avseende skollivskvaliteten. Varje intervju anlade därmed ett fundament för vad jag som intervjuare valde att ställa uppföljningsfrågor om i de efterföljande intervjuerna som ett resultat av min förförståelse och mina förväntningar. Detta kan ha påverkat studiens validitet. Denna utvidgade förförståelse kan ha bidragit till uppföljningsfrågor som sökte insikt i mönster och avvikelser från min ursprungliga förförståelse. Samtidigt kan detta haft negativa konsekvenser genom att mina uppföljningsfrågor styrdes av de tidigare intervjuerna och därmed kan andra teman och aspekter gällande informanternas erfarenheter blivit förbisedda.

Jag anser dock att jag kontinuerligt eftersträvat att upprätthålla en neutral forskarroll. Vidare har jag aktivt försökt tillvarata studiens syfte genom hela processen, men är öppen för att utfallet kunde varit annorlunda om jag haft mer erfarenhet som intervjuare.

I kvalitativa intervjuer står, som tidigare nämnt, den mänskliga interaktionen i fokus och det är därmed en metodisk förutsättning att det skapas intersubjektivitet mellan forskare och informant (Dalen, 2011). Jag har strävat efter att främja intersubjektiviteten i intervjuerna då jag var av den uppfattningen att det kunde bidra till att informanterna i större grad kunde vara öppna och ärliga om sina erfarenheter. Genom intervjuerna berättade några av informanterna om upplevelser som för dem varit svåra och sårande. Jag satt flera gånger med känslan av att jag fick en del av deras livshistoria i famnen och denna skulle förvaltas med respekt och ödmjukhet. Jag har under processens gång varit angelägen om att tydligt skilja mellan rollen som intervjuare och rådgivare/terapeut, där det sistnämnda inte har varit min intention. Jag har haft studiens övergripande ändamål i fokus hela tiden, men upplevde det emellanåt som utmanande att hitta en balans mellan det överordnade syftet och samtidigt tillmötesgå informanternas skildringar och ge adekvat respons på dessa.

3.7 Forskningsetiska hänsynstaganden

“Begrepet ”forskningsetikk” viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet.” (NESH, 2006, s. 5). Forskningsetiska hänsynstaganden relateras till processen, framställningen och publiceringen av resultatet. På grund av närheten mellan forskare och informant, och den svårighet som kan uppstå med att hitta en balans mellan närhet och distans, bjuder den kvalitativa forskningsintervjun på en mängd etiska utmaningar. Mauthner, Birch, Jessop, och Miller (2002) framhäver att etiska utmaningar i kvalitativa studier är förenat med forskning gällande individers privatliv som sedan presenteras för allmänheten. Detta ställer stora krav på etisk reflektion genom hela processen; både före, under och efter. Anmälningspliktiga projekt som ska genomföras vid universitet i Norge och som faller in under Personopplysningsloven (2000) § 31 ska anmälas till personvärnombudet för forskning vid Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Då min studie skulle involvera personuppgifter faller den in under denna lagparagraf och jag var därför tvungen att söka till NSD om att få inhämta detta. Tidigt i processen skickade jag in en ansökan till NSD och

studien blev godkänd i januari 2013. De etiska hänsynstagandena togs med utgångspunkt i formella forskningsetiska krav som blir presenterat i nästa avsnitt.

3.7.1 Etiska riktlinjer

Samhället ställer idag krav om att vetenskaplig verksamhet ska regleras genom överordnade principer som är inskrivna i lagar och riktlinjer för forskningsetik. I kvalitativa studier är kravet om konfidentialitet och anonymitet viktigt på grund av det nära förhållandet mellan forskare och informant (Dalen, 2011). Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utarbetat etiska riktlinjer och det är särskilt två av dessa som varit viktiga att ta hänsyn till i min intervjustudie; fritt och informerat samtycke samt konfidentialitet.

Informanten har krav på information om studien och ska följaktligen informeras om syftet samt eventuella riskfaktorer med att delta. Vidare kräver detta en försäkring om att informanterna deltar frivilligt samt är informerade om deras rätt att när som helst under processen kunna dra sig ur studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Johannessen et al. (2010) är första regeln för forskningsetiska hänsynstaganden den enskilda individens självbestämmande. En viktig hänsyn att ta är alltså informantens vilja och förmåga att förmedla sina erfarenheter (Taylor & Bogdan, 1984). Detta säkrades genom att de informanter som var villiga att delta tog kontakt med mig och på så vis var det enbart de som var intresserade av att dela sina erfarenheter som blev aktuella för studien. I enlighet med de forskningsetiska riktlinjerna utarbetat av NESH (2006) fick eleverna på förhand ett informationsskriv där syftet med studien fanns beskriven. Det gavs också information om att de när som helst under processens gång kunde dra sig ur om de önskade det, utan att ge en grund för detta. Jag valde också att inleda varje intervju med en presentation av mig själv och mina tankar om studiens syfte för att ge informanterna möjlighet att ställa frågor kring detta innan intervjun började. Då alla tre informanterna var över 18 år valde jag att inte inhämta samtycke från föräldrarna. De tre informanterna hade i förväg av intervjuerna undertecknat ett samtyckeavtal.

Konfidentialitet innebär att data som kan identifiera informanten inte ska avslöjas och forskaren ska därmed sträva efter att anonymisera informanterna när resultatet presenteras (Dalen, 2011). I min studie har den enskildes personskydd bevarats genom att följa personupplysningsloven § 1 (2000) om behandling av personupplysningar. Redan vid

transkriberingen av ljudinspelningarna blev upplysningar som kunde avslöja informantens identitet anonymiserade. Samtliga personnamn, namn på skolor och platser har ersatts med fiktiva namn från transkriberingen av ljudfilerna till presentation av resultat. Det begränsade urvalet kan dock bidra till att de enskilda informanterna kan känna igen sina egna uttalanden i avhandlingen. Jag har varit noggrann med värnande av tredje part, genom att utelämna sensitiv information om tredjepersoner. Vidare har all skriftlig dokumentation som namnupplysningar, samtyckeavtal, ljudinspelningar och transkriptioner förvarats på ett sådant sätt att enbart jag haft tillgång på dem. Dessa blir förstörda efter att censur av avhandlingen föreligger.

4 Resultatredovisning och diskussion

I detta avsnitt ska resultat från studien presenteras och diskuteras med utgångspunkt i den överordnade frågeställningen: *Vilka skolerfarenheter av kontroll och bemästrande har elever med diagnosen AD/HD-I och hur kan dessa erfarenheter skildra deras upplevda skollivskvalitet?* Detta har jag valt att göra med utgångspunkt i mina forskningsfrågor och denna framställningsform betecknar Dalen (2011) som tematisering. Under analysarbetet har det, utifrån gemensamma mönster och särskiljande drag i informanternas beskrivningar, utvecklats underkategorier som jag belyser i detta avsnitt. I min presentation har jag funnit det lämpligt och naturligt att presentera, tolka och diskutera informanternas uttalanden fortlöpande. Citat är utvalda efter en tematisk metod (ibid.) genom vad som bäst beskriver elevernas erfarenheter samt mest relevant för att belysa frågeställning och forskningsfrågor. Där det står [text] i citaten är detta mitt tillförande och inte informanternas egna ord. Vissa utsagor kan också överlappa varandra och passa in under flera kategorier i resultatredovisningen.

4.1 Tillrättaläggning för kontroll och bemästrande

Skolans tillrättaläggning för att elever ska uppleva bemästrande och en känsla av kontroll över sin egen skolvardag utgör den objektiva dimensionen av skollivskvaliteten. Denna tillrättaläggning tillvaratogs i Opplæringslova (1998) § 1-3 ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” och vidare i § 1-5 “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.”. I detta avsnitt söker jag att ge svar på den första forskningsfrågan: *Vilka erfarenheter har eleverna vad gäller tillrättaläggning av skolvardagen och dess betydelse för upplevelsen av kontroll och bemästrande?*

4.1.1 ”Det blir vel litt som at alt skjer på en gang”

Denna studie behandlar som tidigare nämnt skolerfarenheter hos elever med AD/HD-I och är således inte en studie om diagnosen AD/HD-I. Dock framhävde alla tre informanterna diagnosens inverkan på deras skolerfarenheter och behov av tillrättaläggning, och jag värderade det därmed som lämpligt att belysa detta i ett eget inledande avsnitt. Det är som tidigare nämnt svårt att klart definiera vad AD/HD-I är, då det kommer till uttryck på olika

sätt hos olika individer. Informanterna beskriver hur det är att ha AD/HD-I på varierande sätt, men gemensamt är att de alla enbart beskriver *svårigheterna* associerade med diagnosen och inte vilka eventuella fördelar som de erfarit av att ha AD/HD-I. Informanterna belyser med olika exempel svårigheter med att koncentrera sig, fokusera och sortera intryck som de huvudsakliga utmaningarna i skolvardagen. Deras beskrivningar vittnar om en skolvardag som kan upplevas som oöversiktlig och som kan påverka deras upplevda skollivskvalitet. Joakim beskriver:

Man har veldig lyst til å få med seg alt, og man gjør det på en måte, uansett om man prøver eller ikke. Det er fordi man ikke får sortert det. Så når man sitter igjen etter en samling av inntrykk så blir det egentlig bare kaos.

Att bli ”överbelastad” med intryck och inte veta vad som var viktigt eller oviktigt kan bidra till en känsla av utmattning och hjälplöshet. Två av informanterna beskriver även dagdrömmande som vanligt förekommande fenomen. En upplevelse av att skolvardagen är kaosartad påverkar känslan av sammanhang och kontroll som för många elever med AD/HD-I kan vara bristfällig. Svårigheter med nedsatt bearbetningshastighet, som ofta är en utmaning för dessa elever (Selikowitz, 2009), är också något som framkommer i informanternas framställningar av utmaningar i skolvardagen. Bland annat beskriver de svårigheter med ett långsamt arbetstempo, att aldrig bli färdig med uppgifterna i tid samt svårigheter med att uppfatta det som står på tavlan innan det suddas ut igen. Vidare beskriver en av informanterna skrivsvårigheter i tillägg, som är en av de vanligaste ledsagande svårigheterna hos personer med AD/HD-I (Barkley, 2006). Alla tre informanterna beskriver också att de ibland varit oroliga eller beskrivits av andra som oroliga i varierande grad. De lägger dock mindre tyngd på svårigheter associerat med hyperaktivitet och impulsivitet som står i överrensstämmelse med kännetecknen beskrivit för målgruppen. Svårigheterna de beskriver korresponderar i högsta grad med redogörelsen av de största utmaningarna i skolvardagen för dessa elever och Browns (2005) perspektiv på diagnosbilden där bristande uppmärksamhet är det primära. Informanternas skildringar av svårigheter i skolvardagen, associerat med diagnosen, kan tänkas återspegla den variation som finns i undergruppen AD/HD-I.

De tre informanterna ger olikartade framställningar av diagnosens betydelse för skollivet. Trots att de framhäver svårigheterna som kännetecknar diagnosen, var två av informanterna tydliga på att diagnosticeringen varit positiv och följaktligen haft den gynnsamma effekt som Socialstyrelsen (2002) beskriver. Upplevelsen av sammanhang är av stor betydelse för

människors livskvalitet (Antonovsky, 2005) och för två av informanterna kan det se ut som att diagnosen har bidragit till att de upplevt en starkare känsla av sammanhang i skolvardagen. Att få en diagnos kan stärka elevens ”jag förstår” och ”jag kan” då den kan bidra med information om tillståndet, en ökad förståelse för sig själv samt utlösa extra resurser från omgivningen. Utmaningarna med bristande uppmärksamhet kvarstår likafullt och kan bidra till en fragmenterad och osammanhängande skolvardag. Med en förklaring på varför situationen kan upplevas som översiktlig samt stöd från omgivningen, kan elevers strategier för hur de hanterar och uppfattar situationen bli mer lämplig.

4.1.2 Medicinering

Denna aspekt angående informanternas skolerfarenheter hade jag ursprungligen inte valt att fokusera på. Dock var detta något alla tre informanterna framhöll som en central faktor i deras skolvardag och jag ansåg därmed att jag inte kunde utelämna denna omständighet. Beckman och Fernell (2004) framhäver att medicinering kan bidra till en tjänligare problemlösningsförmåga, bättre inläring och minne; något som bekräftas av alla tre informanterna. Joakim illustrerar detta:

Siste halvåret på videregående hadde jeg jo Ritalin, og det hjalp veldig. Rett og slett fordi da ble jeg ikke utslitt av å gjøre det jeg kunne. Jeg kom hjem etter en tentamen på ungdomsskolen og la meg og sov til dagen etter. Man blir faktisk fysisk sliten av å bruke hodet alt man kan.

Joakim ger tydligt uttryck för att han, utan medicin, inte kunde göra det han visste att han var kapabel till utan att bli utarbetad. Hans beskrivning står i förhållande till det som framkom i rapporten till Utdanningsdirektoratet (2006), där det understryks att dessa elever har normala förmågor men hämmas akademiskt på grund av uppmärksamhetsstörningen. Även Robin och Tobias framhåller det positiva med medicinering och den inverkan det har haft på deras skolvardag. Robin berättar:

Jeg har blitt medisineret etterpå [etter diagnostiseringen]. Før så var jeg ikke det, så da var alt mye vanskeligere. Jeg klarte å konsentrere meg bedre og sånne ting [etter medisineringen]. Jeg bestemmer selv om jeg vil være medisineret, så det er et valg.

Alla tre informanterna har erfart att medicinering varit positivt och till stor hjälp i skolvardagen. Den effekt de beskriver att medicineringen har står i enlighet med det Brown (2005) redogör för, att man blir mer mottaglig för inläring samt bidrar till att reducera

avledbarhet. Således kan man tolka det som att medicineringen kan ha bidragit till att eleverna upplevt större grad av bemästrande och en starkare känsla av kontroll över sin egen skolvardag. Nadeau et al. (2002) hävdar att elever med AD/HD kan klara sig igenom skolvardagen, men till priset av enorma ansträngningar; något man ser tydligt i Joakims uttalande men även de två andra informanterna berättar om liknande erfarenheter. Det kan tänkas att medicineringen bidragit till att reducera denna enorma ansträngning och gjort det lättare för eleverna att möta skolans krav och förväntningar. För Robin är det också viktigt att poängtera att medicineringen är ett aktivt beslut han själv har tagit. Distinktionen mellan aktör-bricka handlar om val och Robins uttalande skildrar en upplevelse av att vara aktör i sitt eget liv.

4.1.3 Anpassad undervisning

Även om medicinering framhävs av informanterna som uteslutande positivt är detta något som enbart ska ges i tillägg till pedagogiska stödåtgärder. Alla elever har rätt att uppleva bemästrande och en känsla av att lyckas i skolan. Alla tre informanterna menar att de fick bristande tillrättläggning på låg- och mellanstadiet och två av dem också på högstadiet. På frågan om vad de upplever att skolan gjort för att deras skolvardag ska vara bra svarar informanterna att de under de tidiga skolåren inte fått någon hjälp från skolan överhuvudtaget. Tobias belyser detta:

Det er veldig kjedelig når man ikke får hjelp i det hele tatt når man vet at man sliter... Spesielt når man sliter med en prøve og så får man ikke noe oppfølging etter det.

Denna erfarenhet bistås också av Joakim:

Alternative læringsmetoder og individuell oppfølging har det ikke vært noe særlig av.

Ett villkor för att en reell upplevelse av bemästrande kan föreligga är att eleverna ställs inför krav de har förutsättningar att bemöta samt arbetar på ett sätt som passar den enskilda individen. Elever med AD/HD-I har ett stort behov av kontinuerlig uppföljning och värdering för att bemästra och klara sig igenom skolvardagen (Vetthus & Bjelland, 2006). Både Tobias och Joakim ger uttryck för att uppföljning och individuell anpassning varit frånvarande. Det kan se ut som att de haft svårigheter med att följa den förväntade progressionen och Øgrim (2009) argumenterar tydligt för att den psykiska belastningen av att inte hänga med i skolvardagen inte bör undervärderas. Båda två beskriver också erfarenheter av att be om hjälp

och få till svar att det inte finns några andra sätt att förstå det på. Detta tolkar jag som aktiva försök på att vara aktör i sitt eget skolliv som inte bemötts med uppmuntran och respekt. Många elever med AD/HD-I kan ha svårt för att visa vad de kan i ett traditionellt skolupplägg och alternativa former för inläring kan därmed vara helt nödvändigt för att undvika nederlag samt främja möjligheterna för bemästrande (Ervik, Høigaard, Strand, & Vollan, 2009; Vetrhus & Bjelland, 2006). Att understödja elevernas bemästrande är som Rønhovde (2004) hävdar skolans viktigaste pedagogiska uppgift och något jag tyder som bristfälligt i informanternas erfarenheter. Dock hävdar Joakim att han på grund av otillfredsställande tillrättaläggning varit tvungen att hitta egna strategier för bemästrande. Detta anser han idag har varit en fördel för honom och i de situationer där anpassning faktiskt förekommit har detta varit en bonus.

I likhet med de två andra informanterna anser Robin att tillrättaläggningsen varit bristfällig på låg- och mellanstadiet. Han berättar om bättre anpassad undervisning i form av specialundervisning efter att han fått diagnosen som 11-åring och beskriver många erfarenheter av tillrättaläggning som bidragit till bemästrande:

På slutten av barneskolen hadde vi en spesiell gruppe, da var jeg egentlig aldri i klasserommet. Der ble undervisningen tilrettelagt for meg og læreren vi hadde da gjorde det sånn at det ble litt enklere for meg. Alle ble tatt spesielt hensyn til etter sine behov.

För honom var det positivt att få undervisning utanför klassrummet, då detta innebar bättre tillrättaläggning för hans del. Han beskriver att anpassningen av undervisningen på högstadiet var även den positiv, där det togs hänsyn till hans behov och förutsättningar. Dock framhäver han att tillrättaläggningsen på gymnasiet inte har varit lika bra och han tror själv detta beror på skolsystemet, stor variation av lärare samt krav om större grad av självständighet. De två andra framhäver i motsättning till Robin inga negativa erfarenheter av anpassningen på gymnasiet. De går praktisk inriktning och betonar betydelsen av att det är mindre teori där. Detta kan i sin tur innebära en starkare känsla av sammanhang och ett mindre behov av anpassning av skolvardagen. På frågan om vad Robin själv menar borde varit gjort för att skolvardagen skulle bli bättre på gymnasiet svarar han:

Jeg synes de kunne hatt mer gruppeundervisning fordi da får jeg litt mer med meg, istedenfor å sitte i klasserommet og være redd for å si hva jeg egentlig trenger.

Nadeau et al. (2002) påpekar att flickor med AD/HD många gånger undviker uppmärksamhet av rädsla för att göra bort sig; något jag uppfattar också kan vara fallet i Robins beskrivning.

Han uttrycker tydligt en osäkerhet förknippat med att ställa frågor i ett klassrum där han möjligen upplever sig som sämre än de andra. I en mindre grupp är fallhöjden kanske lägre och det finns större utrymme för att våga försöka. Denna önskan bistås också av Tobias som även han har en klar åsikt om vad som borde varit gjort:

Jeg hadde selvfølgelig ønsket at de hadde oppdaget diagnosen min tidligere, men også at jeg hadde fått egne timer med tilrettelegging for det jeg sliter med.

Denna uppfattning är något han bildat sig på senare år och följaktligen har tidsperspektivet spelat en roll. Han berättar att han under större delen av skoltiden varit av den uppfattningen att han var dum och skolan inte kunde göra något för att påverka detta. Idag framhåller Tobias betydelsen av att få en diagnos i tidig ålder. Emellertid anser han att diagnosen i begränsad utsträckning utlöst extra hjälp och stöd i skolvardagen. Detta tolkar jag som att skolvardagen, och skollivskvaliteten, mer generellt påverkats positivt av diagnosen. När man ska värdera organiseringsform av undervisningen för elever med AD/HD-I bör omgivningen tas med i betraktningen (Vettrhus & Bjelland, 2006). För många elever med AD/HD-I kan oöversiktliga miljöer, som till exempel ett fullt klassrum, leda till en osäkerhet och en stress hos eleven som kan resultera i en ond cirkel där akademiska och sociala nederlag blir ett faktum.

Undervisning i mindre grupper kan bidra till att eleverna får möjlighet att ta till sig informationen i eget tempo och därmed inte riskera att handla på bristande grunder; något Øgrim (2009) tydligt framhäver som en riskfaktor för dessa elever. För Robin verkar undervisning utanför klassrummet vara ensidigt positivt och tryggt för hans sociala och akademiska prestation, men också Tobias framhäver en önskan om att få ”egne timer” där det är mer fokus på hans behov. På grund av bristande tillrättaläggning tog Tobias och familjen saken i egna händer och under ett år fick han gå på en annan skola:

Mamma og pappa syntes ikke jeg fikk noe hjelp på skolen. Jeg fikk valget selv, men jeg valgte å prøve. De sa det ville hjelpe liksom... Jeg er glad for at jeg gjorde det også. Jeg lærte utrolig mye når jeg gikk der.

Vidare berättar han att han blev mobbad på den nya skolan och hade tankar om att sluta efter en termin. Trots det har han i stort sett bara positivt att säga om året där. Lärarna var genuint intresserade av att han skulle uppleva bemästrande och tillrättaläggningen utgick från hans behov och förutsättningar. Betydelsen av detta framkommer extra tydligt när han, trots mobbing, upplever året där som lärorikt och betydelsefullt för hans skolgång. Att utgå från

elevernas förutsättningar och resurser kan påverka deras upplevda skollivskvalitet genom att bidra till att de upplever att lyckas och får ökad tilltro till sig själv.

Joakim har gått nästan hela skoltiden utan en diagnos och framhäver uttryckligen att anpassad undervisning varit frånvarande. Han har hela tiden varit klar över att han haft svårigheter som faller in under AD/HD-I, men utan diagnosen, och menar att han borde haft krav på tillrättaläggning även om han inte hade diagnosen. Samtidigt berättar Joakim att han, om han velat, kunnat få undervisning utanför klassrummet, men detta var något han inte önskade av sociala orsaker. Han erkänner dock idag att han kanske borde tagit emot den extra hjälpen när han ser tillbaka på resultat han fick på högstadiet. Jag tyder detta som att det var av stor betydelse för honom att vara som de andra och inte skilja sig ut; något som Skaalvik och Skaalvik (2005) framhåller som avgörande för många elever. Samtidigt har Joakim en tydlig åsikt om hur skolan borde bemött honom och här med vikt vid individuella olikheter:

Det finnes ikke en vei til et mål, så det er veldig viktig å gi hver elev mulighet til å bruke så mye av seg selv som mulig... Forskjellsbehandling er veldig rettferdig når jeg tenker over det egentlig. Hvis man skal behandle alle helt likt så tar man utgangspunkt i at alle er helt like. Et hode fungerer jo ikke på samme måte som et annet hode og det er rett og slett viktig å beholde forskjellene.

En individuell och likvärdig anpassning av undervisningen är enligt Joakim helt essentiellt för bemästrande och motivation. Han uttrycker en önskan om att lärare noggrant bör kartlägga både styrkor och svagheter hos eleverna och utgå från detta i tillrättaläggningsen. Likvärdig utbildning handlar om att individer måste uppfattas som olika och därmed också behandlas olika (Utdanningsdirektoratet, 2007); något Joakim upplevt som bristfälligt i sin skolgång. Att han inte fick diagnosen förrän i 20 års ålder var ett val från hans och familjens sida, då han inte ville bli stämplad och stigmatiserad. Samtidigt önskar han att skolan ska se det särskilda hos varje elev och inte behandla alla lika och hävdar att det är något de bör göra oavsett om man har en diagnos eller inte.

Struktur och rutiner

De pedagogiska grundprinciperna beskrivit av Rønnevold (2004) lägger vikt vid struktur och rutiner. Dessa kan påverka elevers möjlighet till att uppleva kontroll och bemästrande i skolvardagen. Det var enbart en av informanterna, Robin, som uttryckligen framhävde dessa grundprinciper i skolvardagen och konsekvenserna när de inte är närvarande:

Jeg har alltid vært redd for å miste ting og ikke ha oversikt... ikke ha kontroll. Jeg blir mer nervøs og litt hissig av å ikke ha kontroll. Det stresser meg at jeg ikke klarer å få med meg det jeg skal.

Robins beskrivning kan relateras till det Tangen et al. (2007) hävdar om att brist på kontroll över situationen kan påverka upplevelsen av sig själv som aktör och reducera skollivskvaliteten avsevärt hos elever med AD/HD. I Robins fall kan rädslan för att mista kontroll och inte få med sig det som är viktigt bidra till att han hamnar i en ond cirkel där svårigheter med att sortera och prioritera intryck skapar stress som i sin tur gör det svårare att fokusera och sortera intryck. Den samma informanten berättar om en optimal skolvardag präglad av struktur, planer och förutsägbarhet och ger många exempel på situationer där fasta rutiner förekommer. Följaktligen är han positiv till tydlighet och struktur i skolvardagen som reducerar risken för att förlora kontroll. Joakim berättade även han om erfarenheter som berör struktur och rutiner i skolvardagen. På frågan om vad han själv anser är hans styrkor svarar han:

... alt som kan settes i system. Når jeg kan litt om noe har jeg lett for å sette resten i system. Men det tar litt tid å komme i gang, å lage rutiner på hvordan man skal tenke og finne mønster på hvordan man skal gå fram. Jeg tenker nok litt mer på matematikk enn andre ting rett og slett fordi det kanskje er det faget som kan settes mest i system.

I likhet med Robin visar hans uttalande ett behov av struktur och rutiner i vardagen, men att detta också är en styrka hos honom. Många elever med AD/HD-I kan ha svårigheter med matematik (Barkley, 2006; Øgrim, 2009), men detta ser inte ut att vara fallet med Joakim. Istället ser ämnets struktur ut till att bidra till en känsla av kontroll och bemästrande hos honom då han ser på systematisering och organisering som en styrka hos sig själv. Hans utsaga bekräftar behovet av struktur och rutiner i en vardag som annars kan upplevas som splittrad och kaosartad.

4.1.4 Egen insats och meningsfullhet i skolvardagen

Att arbeta med elevens ”jag vill” anser Tetler (2002) är det viktigaste och ädlaste området för skolan och specialpedagogiken, och således också en viktig aspekt angående skollivskvaliteten. Egen insats och motivation förknippas med att se betydelsen av det man gör, men det kan i stor grad variera vad en elev upplever som meningsfullt i en skolvardag. Med utgångspunkt i granskningen genomförd av Danckaerts et al. (2010) kan det förväntas att elever med AD/HD-I har svagare tilltro till egna förmågor och deras ”jag kan” är därmed

reducerad. Detta var dock inte överensstämmande och entydigt i informanternas erfarenheter. Två av informanterna gav tydligt uttryck för att de alltid ansett det som viktigt att gå i skolan och alltid gör sitt bästa. Robin berättar om erfarenheter av att lyckas bra vid flera tillfällen och på frågan om varför han tror det gått så bra som det har gjort svarar han:

Egentlig har det vel mest med meg og min innsats å gjøre. Hadde jeg gitt opp hadde jeg aldri kommet så langt. Men det ligger jo mye bak også, at skolen har tilrettelagt, men mest tenker jeg egen innsats.

Han framhäver klart och tydligt att han aldrig ger upp och hans ”jag kan” och ”jag vill” är tydligt påfallande. Han attribuerar resultat till inre faktorer som upplevs som kontrollerbara för honom, men framhåller även betydelsen av att omgivningen lagts tillräta. Utan skolans tillrättaläggning hade han kanske inte haft den starka inre drivkraften att stå på och detta belyser distinktionen mellan den subjektiva upplevelsen och de objektiva villkor som erbjudits. Han fick specialundervisning redan på slutet av mellanstadiet och kanske har skolan lyckats tillrättalägga så att han fått uppleva bemästrande. Följaktligen kan det se ut som att den viktigaste källan till self-efficacy, det vill säga tidigare lyckade erfarenheter, varit betydelsefull för Robins tro på egna förmågor och egen insats.

Tobias framhävde även att han alltid gör sitt bästa i skolan, men beskriver erfarenheter av missförhållande mellan insats och resultat:

Hvis jeg tror jeg har gjort det bra på en prøve og jeg mener virkelig at jeg har sittet og øvd, og så kommer prøven endelig tilbake og så er det stryk liksom... Så er ikke akkurat det en deilig opplevelse... Det er noe som har skjedd flere ganger.

Omfånget av egen insats är beroende av vår förväntning om att kunna hantera uppgiften eller situationen. Elevers uppfattning av egna möjligheter att påverka sin situation är baserat på deras tolkningar av tidigare försök att klara samma typ av uppgift eller situation (Bandura, 1997). Tobias uttrycker klart att detta är erfarenheter han har många av och de kan således ha bidragit till att hans förväntning om bemästrande har reducerats och påverkat hans skollivskvalitet negativt. Han beskriver också erfarenheter av att känna sig dum och maktlös i mötet med de krav och förväntningar som ställts. I Tobias fall kan det därmed se ut som att den viktigaste källan till self-efficacy istället har resulterat i nederlagsupplevelser och inlärd hjälplöshet, där ihärdiga försök på att lyckas resulterat i misslyckande. På frågan om hur han hanterade dessa motgångar svarade Tobias följande:

Før ga jeg mye fortere opp rett og slett. Da var det sånn at jeg prøvde, så feilet jeg og så ga jeg opp med en gang. Det jeg gjør nå er at jeg bare aksepterer det rett og slett og prøver å gjøre det bedre neste gang. Grunnen til det er at jeg har fått mye mer konsentrasjon av Concerta [sentralstimulerende legemiddel]. Det hjelper også for at man ikke gir opp så lett som jeg gjorde før.

Han säger att han alltid gjort sitt bästa, men erkänner också att han emellanåt gett upp för lätt. Detta tolkar jag som att han alltid gjort sitt bästa utifrån de föreliggande förutsättningarna och igen blir åtskillnaden mellan den subjektiva upplevelsen och de objektiva ramvillkoren tydliga. Där hans förhållningssätt och hantering tidigare kunde relateras till inlärd hjälplöshet ser det efter diagnosticering och medicinering ut att hans attributionsmönster förändrats. Tidigare tillskrev han nederlag till yttre faktorer som upplevdes vara utanför hans kontroll. Idag berättar han att han bara försöker bättre nästa gång och förklarar därmed resultat med insats. Det kan tolkas som om han idag upplever att han i större grad kan påverka sin skolvardag och resultatet av egen insats. Upplevelsen har därmed gått från att vara en bricka till en aktör i sitt eget skolliv. Det är enbart när man upplever att ha reella valmöjligheter som man kan få en känsla av att det som händer beror på egen insats och egna beslut (Nygård, 2007).

I motsättning till Robin och Tobias hävdar Joakim att han inte alltid gjort sitt bästa. När han får frågan om varför förklarar han:

Jeg har ikke vært motivert nok til å gjøre mitt beste med mindre jeg har vært interessert... Jeg vil nok kanskje beskrive det som å gi opp litt for lett når jeg ikke har forstått det.

Joakims beskrivning visar tydligt ett sammanhang mellan motivation och insats. Han berättar också att han bemästrat allt han försökt att klara av och det han inte försökt att bemästra har inte varit intressant nog att investera tid och energi i. Att inte intressera sig för det som ska läras påverkar i negativ bemärkelse motivationen och insatsen reduceras. I Joakims fall har detta inneburit att inte försöka alls. Brown (2005) hävdar att personer med AD/HD-I ofta har svårt för att bibehålla uppmärksamheten över tid om det inte intresserar personen; något Joakims skildring bekräftar. Både han och Tobias erkänner att de kunde ge upp lätt där de upplevde att inte förstå eller bemästra situationen. Förväntning om bemästrande är avgörande för vilka aktiviteter man involverar sig i och hur mycket energi som investeras i genomförandet (Bandura, 1997). För Joakim och Tobias är detta tydligt; där de inte förväntade att bemästra eller upplevde nederlag gav de upp lätt. Detta står i enlighet med det

Skaalvik och Skaalvik (2005) hävdar om att människor naturligt undviker situationer eller aktiviteter som ställer krav man inte förväntar sig bemästra.

Alla tre informanterna berättar om erfarenheter associerat med att inte se brukbarheten av det de ska göra. De har fått förklaringar från lärare om att de ska göra uppgifterna för att det står i läroplanen och informanterna uttrycker en irritation över att lära något de inte ser nyttan av. De säger också att det inte är givande eller motiverande att lägga energi på något de känner de inte får behållning av. Joakim berättar:

... når det har gitt mening å gjøre noe så har jeg gjort det. Det tror jeg hadde gjort skolen bra, hvis meningen med noe hadde fulgt med kunnskapen. Læringen på skolen hadde blitt mye bedre hvis elevene hadde sett helhetsinntrykket med en gang.

Joakim framhäver vidare upplevelsen av att skolvardagen är meningslös och berör således något centralt i detta sammanhang, nämligen behovet av att se meningen med något för att vilja och kunna göra en insats. När elever inte ser syftet med det som ska läras kan de uppleva att omgivningens krav inte är värd någon större insats och elevens ”jag vill” reduceras.

Joakims beskrivning står i förhållande till den fragmenterade skolvardagen dessa elever ofta upplever. De behöver hjälp med att se sammanhang och mening med det de arbetar med samt har behov av en kontinuerlig värdering och uppföljning för att kunna uppleva bemästrande (Vettrhus & Bjelland, 2006). I Tangens (1998) studie framhävde eleverna att det var viktigt att få hålla på med något ordentligt och arbeta med uppgifter som de ser nyttan av. Detta är något informanterna i min studie också framhäver som viktigt för bemästrande av skolvardagen.

4.1.5 Utnyttja egna förmågor

Att få dra nytta av egna förmågor och uppleva att det är något som bekräftas av andra kan påverka känslan av kontroll och upplevelsen av bemästrande. När det kommer till elever med AD/HD-I är det sällan att deras styrkor och positiva sidor kommer till sin rätt i skolan (Socialstyrelsen, 2002). Informanterna har framställt varierande erfarenheter av hur de utnyttjat sina förmågor genom skoltiden. Två av dem är tydliga med vad de anser att de är bra på, men beskriver samtidigt en skolvardag där detta inte tagits i anspråk till deras fördel. De beskriver dock två olika orsaker till detta:

Jeg har nok blitt presset litt mye ned. Jeg har vært veldig frampå for å vise hva jeg kan og jeg er selvfølgelig stolt av det jeg kan! [...] Når jeg har blitt presset ned på skolen så har

jeg valgt å akseptere det eller i hvert fall forsonet meg med det, og så har jeg tatt opp tankene og ideene igjen når jeg kom hjem.

Joakim säger klart och tydligt att han absolut inte upplevt att han fått använda sina förmågor under skoltiden. Hans beskrivning vittnar om en skolvardag där lärare kan ha bidragit till en känsla av att vara en bricka istället för en aktör. Joakim ger klarligen uttryck för att han aktivt försökt visa vad han kunnat och sökt bekräftelse på detta i skolvardagen. Fokus på bemästrande som upplevs som betydelsefullt för den enskilda individen är särskilt viktigt för de elever som riskerar att inte lyckas i skolan (Øgrim, 2009). Det är tydligt att skolan i Joakims situation inte fokuserat på det Brooks och Goldstein (2001) benämner som "islands of competence". Det han upplevt att han har bemästrat och ansett som viktigt att klara av har inte uppmuntrats och bekräftats i skolan. Dock framhäver han en klar medvetenhet om vad som föregick och att han accepterade det. Känslan av att vara aktör och kunna kontrollera obehag eller utmanande situationer om man vill, kan vara tillräckligt till att man håller ut utan att ta denna kontrollmöjlighet i bruk (Nygård, 2007). I detta ligger också att kontrollmöjligheten inte behöver vara reell, men det är den subjektiva uppfattningen som avgör. För Joakim kan det se ut som att en uppfattning av denna möjlighet varit närvarande och bidragit till en känsla av att vara aktör istället för bricka i egen skolvardag.

Tobias har en klar uppfattning av vilka hans starka sidor har varit i skolan och beskriver att inte heller han har upplevt möjligheten att få utnyttja sina förmågor, men av en helt annan anledning än Joakim:

... noen ganger blir jeg veldig usikker på meg selv. Jeg tørr for eksempel ikke å svare i timen. Jeg vet svaret, men jeg blir fortsatt usikker, derfor velger jeg å ikke svare. Derfor får jeg ikke utnyttet evnene mine...

Vår tolkning av situationen bestämmer hur den påverkar oss (Nygård, 2007) och i Tobias fall ser situationen ut att ha upplevts som obehaglig och hämmande. Det är därmed inte sagt att den faktiskt var det, men det är Tobias subjektiva värdering av ett missförhållande mellan egen kompetens och det som förväntas som är av betydelse för hur han väljer att handla. Han ger tydligt uttryck för en svag tilltro till egna förmågor och detta kan vara en konsekvens av få upplevelser med tidigare lyckade erfarenheter. Nadeau et al. (2002) framhåller att flickor med AD/HD ofta undviker uppmärksamhet på grund av rädsla för att säga fel eller göra bort sig; något man tydligt ser har varit fallet även för Tobias. Jämfört med Joakim som aktivt försökte att visa vad han kunde, var Tobias istället tillbakadragen. Emellertid påpekar han att det är

annorlunda idag och framhäver här diagnosens betydelse. Han menar att denna har bidragit till att han blivit tryggare i sig själv och har därmed fått möjlighet att använda sina förmågor i större utsträckning. Således ser diagnosen ut att ha påverkat hans KASAM och self-efficacy positivt.

För att reflektera kring utnyttjande av och tro på egna förmågor i skolvardagen är det väsentligt att ha insikt i vad egna förmågor faktiskt är. Detta var något Robin hade svårigheter med att beskriva och ge exempel på:

... føler ikke jeg er så god i noe særlig egentlig, altså jeg synes kanskje jeg er flink i naturfag da fordi det har jeg hatt interesse for...

Även om Robin visar en osäkerhet när han ska berätta om utnyttjande av egna förmågor, ger han uttryck för att naturkunskap är något han kanske är bra på för det är något han intresserar sig för. Genom att intressera sig för ämnet kan också förmågan att koncentrera sig stärkas och därmed blir det en positiv cirkel där intresse och prestation står i ett ömsesidigt förhållande till varandra (Rønnevold, 2004).

Alla tre informanterna framhäver gymnasietiden som övervägande positiv i deras skoltid, med tanke på att utnyttja sina förmågor. Robin förklarar varför:

Jeg har vært mye mer usikker før... I løpet av tiden på videregående så har jeg blitt mer selvsikker... Det har ikke vært så mye teori, men mer praktiske oppgaver.

Liknande uttalanden ger också Joakim och Tobias. Med utgångspunkt i deras utsagor tolkar jag det som att de i större grad får utnyttja sina förmågor på gymnasiet och upplever att bemästra något som de anser är viktigt och meningsfullt. Detta verkar i huvudsak ha att göra med skolsystemets uppbyggnad och att ämnena är mer praktiskt orienterade. Dock står deras utsagor delvis i motsättning till Browns (2005) och Socialstyrelsens (2002) påstående om att tiden på högstadiet och gymnasiet ofta är den mest strävsamma perioden i skolgången för dessa elever. Anledningen till att det enbart är delvis motstridande är för att två av informanterna bestämt beskriver högstadiet som den värsta perioden i deras skolliv. Det kan tänkas att detta reducerats på gymnasiet för informanterna då de i större utsträckning ser meningen med det de gör, upplever att bemästra de förväntningar och krav de ställs inför samt upplever en starkare känsla av sammanhang i skolvardagen. Informanternas ”jag vill” har stärkts och kan ha påverkat deras skollivskvalitet positivt.

4.1.6 Medbestämmande

Att uppleva medbestämmande är en väsentlig del av livskvalitetsbegreppet och kontrolldimensionen. Det handlar om i vilken grad eleven upplever att han har möjlighet att påverka sin skolvardag och sitt skolliv, eller om denna påverkan enbart styrs utifrån. Alla tre informanterna hävdar att de inte blivit hörsammade i den grad de borde ha blivit. Det står i motsättning till skolans ändamål uttryckt i § 1-1 i Opplæringslova (1998) och detta belyser Joakim med följande erfarenhet:

Forslag jeg har hatt har nok vært gode forslag, men fordi de har kommet fra meg som bare er en elev så har det ikke blitt tatt seriøst... Det har jeg opplevd litt for mange ganger.

Hans beskrivning visar att han aktivt försökt påverka skolvardagen med idéer och förslag han själv ansett vara goda och positiva för hans skolliv. Hans uttalande vittnar om en uppfattning av att man som elev är underlägsen och inte berättigad till att ha egna förslag och åsikter. Detta kan relateras till Nygårds (2007) aktör-bricka-distinktion, där man som bricka inte är en central aktör i sitt eget liv. Skolan är till för eleverna och därmed bör elevernas uppfattning om den upplevda läroplanen tas seriöst och respekteras. Robin berättar även han om bristande medbestämmande men framhäver inte detta som uteslutande negativt:

Jeg har ikke fått fortalt hvordan jeg vil ha det, men jeg har egentlig bare synes at det har passet sånn som det har vært. De har prøvd å tilrettelegge etter hva alle andre som har AD/HD trenger. Og så har de klart å høre litt etter, hvis jeg har hatt det veldig vanskelig så har de prøvd å tilrettelegge for meg.

Robin hävdar således att medbestämmande och intresse för hans upplevelse av skolsituationen till en viss grad varit frånvarande. Emellertid menar han att skolan försökt, så bra de kunnat, att tillrättalägga utifrån vad som är vanligt för elever med AD/HD; något han tydligen varit nöjd med. Han berättar också om åtskilliga erfarenheter av medbestämmande på gymnasiet, där eleverna får skriva anteckningar till skolan om hur de tycker att undervisningen fungerar. Dock är han osäker på i vilken grad detta faktiskt tillräknas betydelse i evalueringen och har en känsla av att det kanske inte blir läst alls. Till skillnad från Joakim har Robin haft en diagnos som kanske bidragit till en förståelse för hans styrkor och svagheter och därmed också en bättre anpassning. Han upplever att skolan gjort bra tillpassningar och att han inte haft behov av att uttrycka sina behov eller åsikter. Tobias berättar, i likhet med de två andra informanterna, att medbestämmande varit frånvarande och

yttrar en önskan om att få uttrycka sin åsikt och sina behov. Samtidigt svarar den samma informanten följande på frågan om han trodde det hade hjälpt att bli tillfrågad:

Det tror jeg egentlig ikke... for jeg visste det jo ikke selv før i tiende klasse. Så jeg hadde liksom ikke noen forklaring på det selv. Unntatt at jeg var dum da...

Tobias ville bli hörd, men samtidigt säger han att det inte hade hjälpt för han visste inte själv vad han var i behov av. Således kan det se ut att vara ett missförhållande mellan önskan om medbestämmande och bedömningen av egna möjligheter till detta. Genom att ge eleverna medansvar och medbestämmande kan de uppleva att någon har tilltro till deras förmåga att påverka sin situation (Nordahl, 2009). Tobias bristande tilltro till egen förmåga kanske kan vara en konsekvens av att inte ha fått förtroende till medbestämmande. I likhet med Robin anser han att graden av medbestämmande har ökat på gymnasiet. Det kan tänkas att han när han fått diagnosen förstod sig själv på ett annat sätt och därmed också kunde uttrycka tydligare vad han hade behov av.

Alla tre informanternas uttalanden vittnar i varierande grad om frånvaro av reellt medbestämmande i skolvardagen, men konsekvenserna av detta tilläggs olika betydelse. Antonovsky (2005) anser att det är avgörande att kunna påverka situationen för att uppleva sammanhang i vardagen. Han hävdar vidare att medbestämmande i val som påverkar livet i barn- och ungdomsåren utgör grunden för en solid KASAM som vuxen. Det har i begränsad utsträckning visats intresse för informanternas förmåga till medbestämmande i skolvardagen och detta kan således få konsekvenser för dem senare.

4.2 Relationens betydelse för kontroll och bemästrande

Skolan är inte bara en arena där det föregår kunskapsförmedling och inläring men också en social arena där relationer till både lärare och jämnåriga står centralt. Kvaliteten på dessa relationer kan ha stor inverkan på elevens akademiska prestationer och helhetsupplevelsen av skollivet (Nordahl et al., 2005). I detta avsnitt ska jag försöka ge svar på den andra forskningsfrågan: *Vad kan eleverna berätta om lärare och medelever som bidragit, positivt eller negativt, till upplevelsen av kontroll och bemästrande i skolvardagen?*

4.2.1 Att inte bli förstådd

Alla tre informanterna kan berätta om negativa erfarenheter av lärare från skoltiden som de minns tydligt än i dag. Genomgående i deras erfarenheter av dessa lärare är att de inte visat intresse för elevens situation, inte visat engagemang i klassrummet samt visat en begränsad öppenhet för alternativa inlärningssätt. De ger alla tre exempel på situationer där de inte bemötts med förståelse och upplevt relationen som nedbrytande. Joakim berättar:

Mattelæreren min på ungdomsskolen... hun har jeg forholdsvis dårlige minner om. Jeg nevnte at jeg hadde lyst til å gå elektrofag fordi det hørtet interessant ut og hun kaster ut av seg, "Men du er jo ikke smart nok for det Joakim. Vet du hvor vanskelig matematikken er på elektrofag?". Det sa hun foran meg, ti andre elever og moren min... Jeg klarte jo ikke å ta det seriøst.

Denna erfarenhet visar klarligen en lärare som inte försöker att förstå eleven; något som är av avsevärd betydelse om man önskar att betrakta eleven som aktör i sitt eget skolliv (Nordahl, 2009). Liknande erfarenheter beskrev också de två andra informanterna men Joakims erfarenhet står i en särställning vad gäller förolämpande bemötande. Implicit i lärar-elev-relationen ligger ett löfte om respekt och skydd mot nedvärderande behandling (Nordahl et al., 2005) och Joakims erfarenhet tolkar jag som ett brott på detta löfte. Hans erfarenheter står också i motsättning till det Bandura (1997) beskriver som motiverande övertalning där läraren istället medverkar till att bryta ner och reducera elevens tilltro till egna möjligheter. Läraren har tydligt gett uttryck för negativa förväntningar på honom och hans förmågor och detta kunde ha resulterat i en självuppfyllande profetia. Dock framhäver Joakim uttryckligen att han inte kunde ta det seriöst. Det kan kanske bero på att han varit klar över vad hans styrkor och resurser har varit och haft en stark self-efficacy. Distinktionen mellan aktör-bricka handlar om val och upplevelsen av att ha reella valmöjligheter. En aktör som förklarar handlingar och resultat utifrån en intern kontrollorientering låter sig i mindre grad styras av andras krav och förväntningar genom att de aktivt avvärjer sig från att influeras av andra (Nygård, 2007). Joakim berättar vidare om en annan erfarenhet av att bli missförstådd:

Jeg har prøvd å forklare lærerne mine hvorfor jeg gjør som jeg gjør, men selvfølgelig blitt fortalt at jeg er lat.

Jag tolkar hans uttalande som ett aktivt försök att påverka sin skolvardag och en strävan efter att uppträda som en deltagande aktör i sitt eget skolliv. Han beskriver att han ofta haft alternativa lösningsförslag som inte blivit väl mottagna. Liknande erfarenheter berättar även

Tobias om. När han jobbat ihärdigt för att tillmötesgå de krav och förväntningar som ställts har han bemötts med frågor som ”Har du ikke øvd?” och ”Har du ikke gjort noe?”.

Signifikanta andra bör förmedla förväntning om bemästrande för att påverka elevens ”jag kan”, men det ser inte ut att ha varit så med hänsyn till informanternas erfarenheter. Deras skildringar bekräftar istället det Hallowell och Ratey (1996) framhäver som en vanlig missuppfattning om dessa elever.

Som tidigare nämnt är en av de vanligaste felaktiga uppfattningarna om AD/HD att det uteslutande är associerat med hyperaktivitet (Brown, 2005; Hallowell & Ratey, 1996). Elever med AD/HD-I kan därmed riskera att falla mellan stolarna; något som också är tydligt i den pågående debatten angående huruvida det är en undergrupp till AD/HD eller en egen diagnos. Robin beskriver erfarenheter som står i enlighet med den utbredda missuppfattningen kring AD/HD:

Det er veldig mange som tenker at de er helt gærne og spinnville, men det er ikke det det er for meg. Jeg sa til en lærer at jeg hadde AD/HD og da sa han, ”Da trenger du kanskje komme deg ut da, få litt frisk luft og komme deg i aktivitet”. Da sa jeg, ”Nei, det er ikke det. Det er at jeg trenger å få det forklart bedre”... Det føltes litt nytt for han egentlig tror jeg...

En liknande erfarenhet har Tobias:

Noe jeg har merket er at med en gang man sier at man har AD/HD så tenker folk på den hyperaktive og aggressive typen med en gang. Det er noe som har irritert meg ganske mye. Det er jo ikke meg!

Informanterna ger klart uttryck för att ha upplevt sig missförstådda på grund av att de har den typ av AD/HD som de har. I Robins fall handlar det i huvudsak om bristande kunskap hos skolpersonal, medan det i Tobias tillfälle verkar vara en allmän missuppfattning om AD/HD och vad det innebär. Elever med AD/HD, oavsett undergrupp, riskerar att bli missförstådda på grund av ett ofta avvikande beteende. För de med AD/HD-I kan denna missförståelse bli ännu mer påtaglig då de inte heller passar in i A4-bilden av elever med AD/HD. I en undersökning gjord av Skjølsvik (2004), där syftet var att kartlägga lärares kännedom om diagnoser, var AD/HD den diagnos 93 % av lärarna ansåg sig vara förtrogna med. Annat var det för uppmärksamhetssvårigheter utan hyperaktivitet som enbart 30 % av lärarna hade kännedom om; något informanternas erfarenheter också kan bestyrka. I förlängningen av detta efterfrågar Tobias mer information till lärarna:

Det som hadde vært veldig kjekt også var hvis lærerne hadde fått informasjon om hvordan diagnosen er... Sånn at de kunne gitt bedre tilpasning til eleven.

Information kan påvirka elevens ”jag förstår” och skapa en tydlighet i skolvardagen. Tobias framhöll tidigare att diagnosticeringen varit positiv då den gav honom information om hans svårigheter. I detta uttalande understryker han återigen information, men då information till lärare. Han uttrycker en önskan om att de ska förstå honom och hans utmaningar och detta är också något Øgrim (2009) hävdar är viktigt för en optimal skolvardag för dessa elever.

4.2.2 ”Interesserte lærere er nok en universaloppskrift på interesserte elever”

Informanterna beskriver olika erfarenheter av lärare som har bidragit till upplevelser av bemästrande och två av dem uttrycker klart och tydligt att de har flest av de positiva erfarenheterna av lärare. Gemensamt i alla tre informanternas beskrivningar är betydelsen av lärare som intresserat sig för ämnet men också för elevernas situation. Detta belyser Joakim med följande uttalande:

... positivt er å ha lærere som er motivert og liker å vise fram hva de kan, men som også er interessert i ungdommer. Det er til veldig stor hjelp, det gjelder jo alle personer. En person som oppleves som behagelig og interessant er veldig ofte en person som viser interesse for deg...

Intresse för och värdesättande av det som är viktigt för eleverna är av stor betydelse för relationen mellan lärare och elev (Nordahl et al., 2005). En god lärare-elev-relation kan påverka elevens önskan om att investera insats i arbetet, deras förståelse av sig själva som aktörer, en känsla av sammanhang och därmed en allomfattande inverkan på elevens upplevelse av kontroll och bemästrande. Joakim framhäver lärare som visar intresse för ungdomar och en önskan om att de ska bemästra. Denna uppfattning bistås också av de två andra informanterna. Deras erfarenheter belyser de faktorer som Nordahl et al. (2005) framhäver som avgörande i en god relation, det vill säga en upplevelse av att bli sedd och respekterad. Detta är något också Robin har positiva erfarenheter av och berättar om en lärare på gymnasiet:

Han går mer i dybden på elevens behov. Han har spurt meg hver skoletime ”Forsto du dette?” og sånn... Det føler jeg ikke noen av de andre lærerne har gjort.

Hans utsaga visar betydelsen av lärare som följer upp eleven samt utgår från elevens förutsättningar och behov. Detta kan betraktas i sammanhang med positiv övertalning som fordrar att läraren är insatt i elevens behov och förutsättningar. Elever med diagnosen AD/HD-I har behov av kontinuerlig uppföljning (Barkley, 2006; Rønhovde, 2004) och detta kan bidra till att upplevelsen av kontroll stärks då risken för att gå miste om något reduceras.

Tobias har även han positiva erfarenheter av lärare och menar han har flest av goda hågkomster vad gäller lärare. När han blir ombedd att ge exempel på lärare han har positiva minnen från berättar han:

Han var veldig flink til at gi det inn med teskje. Men han var også veldig streng... det var rolig i klassen når han var det. Og han var veldig flink til å lære bort. Når vi lurte på noe så forklarte han det gjerne på forskjellige måter.

Joakim och Robin framhävde aspekter beträffande lärare-elev-relationen som inte enbart tar utgångspunkt i den praktiska tillrättaläggningen, men även den positiva betydelsen av den sociala interaktionen. I Tobias fall förstår jag det i huvudsak som att det är förmedlingen av kunskap som varit positivt med de lärare han minns som bra. Han framhåller lärarens förmåga till att leda klassen och detta kan ha bidragit till en inlärningsmiljö som gjorde det lättare för honom att sortera och prioritera information, då yttre stimuli som bråk från medelever reducerades. En god lärare för elever med uppmärksamhetsstörning bör vara flexibel nog att kunna ändra metodik när ett tillvägagångssätt inte når fram (Ervik et al., 2009) och detta är påtagligt i Tobias uttalande.

Informanternas goda erfarenheter av lärare genom skolgången är varierande men belyser alla relationer som kan ha haft en gynnsam inverkan på deras skollivskvalitet. Deras beskrivningar kan relateras till både Tangens (1998) och Weiss och Hechtmans (1986) studier. I likhet med resultaten från dessa studier framhäver informanterna i min studie betydelsen av lärare som är intresserade av deras situation, främjar bemästrande och möter dem med positiva förväntningar.

4.2.3 Relationen till medelever

Det är inte bara lärare man påverkas av i skolvardagen, men också medelever kan bidra till upplevelsen av kontroll och bemästrande. Ingen av informanterna beskriver svårigheter

associerat med vänskap. Istället berättar två av dem att vänner är det de minns som mest positivt från skoltiden. Bland annat beskriver Tobias och Joakim följande reflektioner:

I skolen så var det venner som holdt meg gående... De har fått meg til å stå på.

På barneskolen dro jeg på skolen for å møte vennene mine... Hvis jeg sier ungdomsskolen til meg selv så kommer det ikke opp så mye av det som har skjedd i timene, altså ikke det vi har lært. Det jeg tenker på er rett og slett friminuttene, å være ute med kompisene og sånn. Det er vel stort sett det som henger igjen av minner. Det sosiale har nok vært mye av motivasjonen til å komme gjennom og prøve i hvert fall.

Utifrån informanternas beskrivningar ser det ut som att de inte haft svårigheter med det sociala samspelet som Brown (2005), Danckaerts et al. (2010) och Westholm (2012) pekar på. Istället står deras utsagor i förhållande till det Nordahl et al. (2005) hävdar om att relationer och tillhörighet är avgörande motivationsfaktorer i skolvardagen. Detta tolkar jag som att deras tilltro till egna förmågor i det sociala samspelet i huvudsak varit stark och att vänner haft en positiv inverkan på deras skollivskvalitet.

Att vara som de andra

Under en skolvardag är man tillsammans med andra som är lik en själv i ålder, kön, erfarenheter och beteende. Följaktligen blir detta en naturlig arena där jämförelser föregår, både socialt och akademiskt. Även om informanterna hävdade att vänner och sociala relationer var det de kom ihåg som mest positivt berättar Tobias om erfarenheter av att inte passa in under en period på högstadiet:

... jeg satt for meg selv og tenkte, "Hvorfor unngår folk meg mer enn andre liksom?". Jeg prøvde selv å forandre hvem jeg var. Det var slitsomt, men etter hvert så ble jeg vant med det... så da ble det normalt.

Tobias upplevelse av att inte vara sig själv i en strävan efter att passa in tolkar jag som ett försök på att kontrollera och bemästra situationen. Han försöker vara en aktör och ta beslut för att påverka sin skolvardag, men i själva fallet är han en bricka som i negativ bemärkelse styrs av yttre faktorer. Relationen till medeleverna hade således en negativ inverkan på informantens upplevelse av kontroll och bemästrande. Inte för att medeleverna tydligt uttryckt negativa hållningar till honom, men genom att hans subjektiva upplevelse av vad som var förväntat inte stämde överrens med vad han själv menade att han kunde bidra med. Att skilja sig från de andra eleverna kan medföra en känsla av utanförskap eller att det är något med en

själv det är fel på (Skaalvik & Skaalvik, 2005) och detta kan säkerligen ha en negativ inverkan på skollivskvaliteten. Tobias säger dock att han efter diagnosen har fått en annan förståelse för sig själv och försöker inte längre passa in och vara som de andra.

I motsättning till Tobias har det för Joakim upplevts som positivt och av stor betydelse att han inte fick diagnosen i tidig skolålder:

Både jeg, moren min og skolen var sikre på at jeg hadde AD/HD. Hadde jeg fått stempelet på meg på barneskolen så hadde jeg blitt så forskjellsbehandlet at det hadde vært negativt for meg. At jeg har hatt muligheten til å være som de andre har vært til hjelp... Nå har jeg ikke blitt en outsider.

Joakim ger klarligen uttryck för att diagnosen hade varit ett hinder för honom om han fått den i tidig skolålder och framhäver diagnosens frånvaro som positivt. Att uppleva sig som lik de andra och bli behandlad som de andra har varit värdefullt för honom och kanske kan tolkas som viktigare för honom än att få den hjälp han behövt. För många elever kan en upplevelse av tillhörighet och att behandlas som de andra vara avgörande för en bra skolvardag (Skaalvik & Skaalvik, 2005); något jag tyder är framträdande i både Joakims och Tobias situation även om detta kommer till uttryck på olika sätt genom deras erfarenheter.

Att bemästra det andra bemästrar

Två av informanterna säger tydligt att de jämfört sig med andra elever genom skolgången och att detta inte nödvändigtvis varit positivt. De berättar om erfarenheter av att vara osäkra i en större grupp och en rädsla för att göra bort sig inför medeleverna. Robin illustrerar detta med följande utsaga:

Jeg har vært veldig redd for å svare på spørsmål i klassen fordi jeg er redd for å svare feil... Hvis jeg sier feil i klassen så føler jeg det ville vært veldig flaut... fordi de andre skulle høre at jeg sa feil. Jeg tenkte at de tenkte, "Det er ikke rart han ikke klarte det fordi han har jo AD/HD" eller noe sånt...

Tidigare beskrev Tobias erfarenheter av att vara osäker och därmed inte få möjligheter att utnyttja sina förmågor. När han berättar om relationen till medelever i klassrummet framkommer liknande erfarenheter associerat med osäkerhet:

... før så var det veldig sånn at jeg turte ikke å svare, fordi hvis jeg svarte feil så følte det ut som om jeg var dum og da dømte de andre meg den samme veien... Men når jeg ser tilbake nå så... det var jo aldri sånn. Det var bare noe jeg tenkte...

I situationer där man ska prestera är det av betydelse att man är fri från andras nedvärderingar eller från fantasier om att andra nedvärderar en. Personer med AD/HD-I kan tendera att vara överdrivet fokuserade på hur andra människor reagerar på deras handlingar (Brown, 2005) och detta kan ha påverkat skollivskvaliteten hos Robin och Tobias. För Robin har det haft med diagnosen att göra, men vad gäller Tobias ser det ut att vara en generell känsla av att inte räkna till och en rädsla för att de andra ska döma honom så som han dömer sig själv. Han ger uttryck för en förändring i perspektiv där han idag uppfattar att de andra inte dömdo honom, men att detta var en illusion han själv bildat sig. Således visar hans uttalande att tidsperspektivet haft en inverkan på vilken betydelse han idag tilldelar denna erfarenhet. Ingen av de två informanterna berättar om erfarenheter av att bli förödmjukad av de andra eleverna och eventuella anledningar till deras osäkerhet är därmed oviss. Skaalvik och Skaalvik (2005) framhäver betydelsen av att etablera en inlärningsmiljö som präglas av tolerans där man godtas för den man är med både svagheter och styrkor. En sådan inlärningsmiljö kan främja akademiskt, socialt och personligt bemästrande hos eleverna. I Robin och Tobias fall ser det ut att inlärningsmiljön tidvis har hämmat denna utveckling och skapat en förväntning om att inte bemästra det som förväntas av både lärare och medelever. Denna förväntning om att inte bemästra kan i deras situation ha bidragit till att de inte medverkat i gemenskapen i klassrummet och följaktligen kunnat uppleva sig själva som brickor.

Att inte ha fått hjälp med det de haft svårt för på låg- och mellanstadiet ser ut att ha inneburit utmaningar med att nå de krav som ställts på högstadiet. På grund av bristande tillrättaläggning har både Tobias och Robin negativa erfarenheter av jämförelser med de andra eleverna när de börjat på högstadiet och till en viss grad också på gymnasiet. Tobias exemplifierar detta:

Jeg merket at jeg slet med mye på ungdomsskolen, fordi jeg ikke hadde fått hjelp med det jeg slet med på barneskolen og hang derfor etter alle andre... det var kjipt. Jeg tenkte "Hvorfor gjør du det ikke bedre, hvorfor kan de det her men ikke du?"

Liknande erfarenheter kunde också Robin berätta om. De framhäver båda känslan av att egen kunskap och resultat inte står i överensstämmelse med det medeleverna presterar och således en bristande känsla av bemästrande. Elevers uppfattning om hur de presterar i skolsammanhang kan i stor grad vara påverkad av hur medeleverna presterar (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Utifrån en jämförelse med medeleverna har informanterna bildat sig en förväntning om att de borde och vill klara det samma. När de inte gör det påverkar detta egna

förväntningar om bemästrande. Banduras (1997) källa till self-efficacy, vikarierande erfarenheter, verkar för Robin och Tobias ha medverkat till en negativ inverkan på deras tilltro till egen förmåga. Att se andra de menar de kan jämföra sig med prestera bättre än de själva gör kan i negativ bemärkelse ha påverkat deras self-efficacy och skollivskvalitet. Tobias framhäver emellertid att situationen är annorlunda idag när han går på gymnasiet och värderar sig själv som jämbördig med de andra:

Det er mye bedre nå. Jeg tenker at jeg er på samme nivå som mange andre nå i forhold til før. Og at jeg kan sammenligne meg med andre og være lik for så vidt.

Joakim däremot säger tydligt att jämförelser med medelever i huvudsak varit positivt för honom då det triggat hans nyfikenhet:

... kvaliteter og spesielt kunnskaper som andre har hatt som jeg har hatt lyst til å kunne har jeg sett opp til. Men det har ikke vært noen negative følelser for at andre kan ting jeg ikke kan. Da har det heller vært sånn at jeg har vært veldig nysgjerrig på deres kunnskap og spurt veldig mye.

Källan till self-efficacy, vikarierande erfarenheter, kan ha haft en motsatt effekt för Joakim än för de två andra informanterna. Joakim beskriver tydligt att andras kunskaper och kvaliteter har initierat en önskan om att lära det samma och understryker att hans nyfikenhet stått centralt. Att se andra bemästra något han vill bemästra har bidragit till en ökad insats från hans sida för att uppnå det samma och kan tolkas som en stark tilltro till egen förmåga.

4.3 Framtidsutsikter

Skolminnen har visat sig ha ett starkt grepp om oss långt efter att vi lämnat skolan (Henriksson, 2009) och de erfarenheter man skaffar sig i skolan kan således påverka oss resten av livet. Detta gör det intressant att undersöka hur informanterna anser att deras skolerfarenheter påverkar de tankar de har om framtiden. I detta avsnitt ska jag försöka svara på den tredje forskningsfrågan: *Hur tänker eleverna att skolerfarenheterna påverkar deras framtidsutsikter?*

4.3.1 Skolans bidrag för framtiden

Upplevelsen av kontroll över sin egen skolgång verkar sammanflätad med ett framtidsperspektiv som antingen kan vara positiva förväntningar eller bekymmer (Tangen,

1998). Informanterna berättar om både positiva och negativa erfarenheter från skoltiden, men gemensamt för alla tre är positiva förväntningar om möjligheter att lyckas i framtiden. Två av informanterna går fortfarande på gymnasiet. De berättar att de ska börja jobba med en gång de är färdiga och detta är något de verkligen ser fram emot. Det kan se ut som om deras positiva erfarenheter övervägt för de negativa när de ser tillbaka på sin skoltid och deras framtidsutsikter präglas av detta. Dock kan det vara närliggande att tro att de ser positivt på framtiden då de idag har en god upplevelse av skollivet, med bemästrande och en känsla av kontroll över sin egen skolvardag. Dagens situation framstår kanske mer tydligt än de tidigare erfarenheter som möjligen är glömda och förträngda.

Joakim, som inte längre går på gymnasiet, har även han positiva förväntningar till framtiden men beskriver tydligt en förändring av perspektiv på skoltiden från tidig skolålder till nu:

Da jeg gikk på skolen... altså hvis man ser på barneskolen og ungdomsskolen så synes jeg det var noe tull. Man gikk på skolen fordi det var forventet. Men når man møter på situasjoner hvor man trenger det man har lært, så lærer man seg å sette pris på det. Sånn sett, nå i etterkant, ser jeg at jeg har hatt nytte av å gå på skolen og at jeg kommer til å trenge mye av det, men det føltes absolutt ikke sånn når jeg var der...

Joakim berättade tidigare att skoltiden på många sätt upplevts som meningslös och det kan man se även i detta uttalande. Han gick där för att det var förväntat men såg inte själv betydelsen av det. Idag däremot ser han att det han har lärt i skolan varit nyttigt och erkänner att han kommer ha ytterligare användning av det. Tangen (1998) hävdar i sin studie att det finns ett sammanhang mellan här-och-nu och framtiden. Upplevelsen av situationen här och nu kan påverka vad eleverna tänker om framtiden. Dåtiden tolkas i ljus av nutiden och eleverna mognar under sin skoltid och deras reflektioner om tidigare erfarenheter influeras av detta. Detta kan relateras till Proust (1964) roman där tiden har en avgörande betydelse för livskvaliteten. Det ser ut som om Joakim betraktar sina tidigare erfarenheter i ett nytt ljus och tillskriver dem en annan innebörd idag. Dock framhäver han att skolan inte medverkat till att han är där han är idag:

Mine muligheter og planer fremover har jeg ikke som et resultat av skolen, men heller på tross av skoletiden min... synes jeg. At jeg fremdeles er motivert til å bli noe er ikke skolen sin skyld. De skal ikke få æren for det.

När han säger att han är där i dag trots skolan tolkar jag detta som att motgångar har byggt upp honom. Han har inte gett upp, men istället varit enträgen och försökt klara sig i den mån

han kunnat med stöd från familj och vänner samt tro på egna förmågor att lyckas. Tobias är av samma uppfattning som Joakim, att skolan egentligen inte bidragit till att han klarat sig så bra som han gjort:

Jeg synes ikke skolen har bidratt til noe i det hele tatt opp gjennom årene. Jeg tror jeg har klart meg så bra på grunn av all støtten jeg har fått hjemmefra egentlig.

Som nämnt tidigare framhåller Tobias och Robin att de alltid ansett det varit viktigt att gå i skolan och uttrycker klarligen att de är väl medvetna om att deras betyg följer dem vidare. Således förstår jag det som att de har hållit ut i en strävsam skolvardag då de sett att detta kunnat ge dem goda möjligheter för ett bra liv efter skoltiden och återigen blir tidsdimensionen påfallande. Informanterna understryker att de, trots utmaningar i skolvardagen, har klarat sig bra. Dock har de olika förklaringar på det. Joakim och Tobias framhäver betydelsen av signifikanta andra utanför skolan och då speciellt familjen. Robin däremot lägger mer fokus på egen insats och hävdar att han klarat sig så bra på grund av att han varit ihärdig under skoltiden. Livet efter skolan ställer i större utsträckning krav om självständighet och egen insats då den trygga ramen som skolan kan utgöra inte längre är närvarande. Därmed är det, som nämnt i § 1-1 i Opplæringslova (1998), avgörande att skolan bidrar till att eleverna blir självständiga individer och utvecklar kunskap till att kunna bemästra och påverka sina liv.

5 Avslutande reflektioner

Resultat från min intervjustudie visar både gemensamma drag i informanternas erfarenheter men också intressanta särskiljande drag. I detta avslutande kapitel söker jag att sammanfatta dessa och besvara frågeställningen: *Vilka skolerfarenheter av kontroll och bemästrande har elever med diagnosen AD/HD-I och hur kan dessa erfarenheter skildra deras upplevda skollivskvalitet?* Jag har i denna studie haft en genuin önskan om att nå insikt i vilka faktorer som kan påverka dessa elevers skollivskvalitet. Min avsikt har följaktligen inte varit att söka direkta orsaksförhållanden men istället erfarenheter som kan fungera som indikatorer på den allomfattande skollivskvaliteten.

Även om detta inte var en avhandling om diagnosen ser man tydligt att den har haft en inverkan på informanternas skolerfarenheter och skollivskvalitet. Informanternas reflekterade beskrivningar om diagnosticeringens fördelar och nackdelar visar klarligen att detta inte bara handlar om diagnos eller inte diagnos, men istället verkan eller biverkan av denna utifrån en subjektiv värdering av den egna situationen. Svårigheter informanterna beskriver förknippat med diagnosen utgör premisserna för deras behov av tillrättaläggning. Dessa handlar i övervägande grad om bristande uppmärksamhet som är den primära utmaningen för dessa elever och en överordnad upplevelse av skolvardagen som fragmenterad. Det har i varierande utsträckning tagits hänsyn till elevernas förutsättningar och behov som i sin tur kan ha påverkat deras skollivskvalitet i negativ bemärkelse. Gemensamt för informanterna är negativa erfarenheter associerat med tillrättaläggning på låg- och mellanstadiet som kan betraktas i förhållande till den fördröjda diagnosticeringen samt bristande kunskap om elevgruppen. Genom insats utövar man kontroll över sina handlingar och resultatet av dem. I vilken grad man önskar att investera insats kan vara beroende av en mängd olika faktorer och informanterna framhäver med varierande erfarenheter meningsfullhet, motivation och tilltro till egna förmågor som centrala aspekter. Upplevelsen av bemästrande och kontroll ser ut att ha förändrats i takt med att skollivet blivit bättre för informanterna och insatsen har ökat med motivationen. Informanterna ger uttryck för att de i begränsad utsträckning inkluderats i utformandet av skolvardagen, men huruvida detta kan ha haft en positiv eller negativ inverkan på deras skollivskvalitet varierar. Dock är det, utifrån Antonovskys (2005) teori, närliggande att tro att det bristande förtroendet för deras förmåga till medbestämmande kan få negativa konsekvenser för deras känsla av sammanhang senare i livet. Gymnasietiden framställs som positiv av alla tre informanterna och de upplever det akademiska mer intressant och

meningsfullt nu. Detta, i tillägg till medicinering, ser ut att ha bidragit till en känsla av sammanhang och bemästrande i skolvardagen. Trots en tidvis strävsam skoltid har informanterna idag positiva förväntningar om egna möjligheter i framtiden och utifrån Antonovskys (2005) teori kan detta indikera att de idag har en stark känsla av sammanhang. De som har tilltro till egen förmåga och en känsla av kontroll kan också planera framtiden och det gör informanterna med hoppfullhet idag.

Relationen till lärare och medelever ser i stor grad ut att ha inverkat på upplevelsen av kontroll och bemästrande och därmed också skollivskvaliteten hos informanterna. De ger exempel på både positiva och negativa erfarenheter av relationer till lärare som bidragit till bemästrande och upplevelsen av att vara aktör eller bricka i egen skolvardag. I detta framhäver de både relations- och undervisningskompetens som betydelsefullt för skollivet. Centralt står lärares genuina intresse för elevens situation, öppenhet för alternativa inlärningsätt samt en förståelse för vad AD/HD-I innebär. Relationer till medelever beskrivs med olikartade erfarenheter, där upplevelsen av att vara som de andra och klara det andra bemästrar framhålls som betydelsefullt för upplevelsen av kontroll och bemästrande. Överordnat ser de negativa erfarenheterna associerat med lärar- och elevrelationer inte ut att vara direkt relaterade till den bristande uppmärksamhet som dessa elever har svårigheter med. Istället ser det ut att vara en upplevelse av att inte bli förstådd samt en bristande förståelse av den egna situationen.

Belastningar och utmaningar i skolvardagen reducerar inte skollivskvaliteten i sig själv, men hur man bemöter dessa svårigheter kan få avgörande betydelse för den upplevda skollivskvaliteten. Dessa strategier för bemötande är beroende av tidigare erfarenheter som skapar en förväntning om vad man kan hantera och hur. Informanterna beskriver många situationer som belyser både negativa och positiva erfarenheter associerat med kontroll och bemästrande i form av egen insats, medbestämmande och relationer i skolvardagen. Dessa står i ett dynamiskt förhållande till varandra och påverkar varandra ömsesidigt. En röd tråd i informanternas erfarenheter är distinktionen mellan aktör-bricka. Man är inte antingen eller, men den aktuella situationen påverkar i vilken utsträckning man upplever sig som det ena eller det andra. Detta framkommer tydligt i informanternas beskrivningar där de ger exempel på nyanserade erfarenheter som innefattar upplevelser av att vara både aktör och bricka i sin egen skolvardag. Det förekommer en genomgående tendens i informanternas utsagor som åskådliggör betydelsen av att de objektiva villkor som erbjuds utgår från individens

förutsättningar och möjligheter. När dessa inte är närvarande i form av anpassad undervisning, goda relationer eller en inlärningsmiljö präglad av tolerans är också känslan av kontroll och bemästrande reducerad.

Jag är av den uppfattningen att denna studie i vissa hänseenden kan bidra med värdefull kunskap för skolans vidare arbete. Informanternas beskrivningar är förenat med deras subjektiva erfarenheter och är således inte direkt överförbart till alla elever som har diagnosen AD/HD-I. De skildringar informanterna presenterar kan likväl vara en vägvisare för vad som påverkar skollivskvaliteten i positiv och negativ riktning; dels för denna elevgrupp men kanske också generellt. Denna studie har tagit sig an deras skolerfarenheter i ett tidsperspektiv och detta i sig själv kan innebära begränsningar med hänsyn till vad informanterna förmedlar. Erfarenheter i nutiden kan framkalla minnen från dåtiden och sätta dessa i ett nytt ljus. Således kan det vara många erfarenheter i deras skolliv som de inte minns eller inte blivit tilldelat betydelse då dessa ännu inte framstått i nytt ljus. Tidsdimensionen blir flera gånger påtagligt uttalad av informanterna själva, där de framvisar ett reflekterat förhållande till förändring av perspektiv på eget skolliv. I tidsdimensionen ligger också en föreställning om att dessa erfarenheter kunde förmedlats annorlunda och tillskrivits en annan betydelse om intervjuerna föregått på en tidigare eller senare tidpunkt i informanternas liv. Resultatet från denna studie står följaktligen i ett omedelbart sammanhang med den aktuella tidpunkten för intervjuerna.

5.1 Vägen vidare

Genom denna process har jag även kommit till insikt vad gäller begränsningar angående denna studie samt möjligheter för vidare forskning. Först och främst är AD/HD-I en elevgrupp som det finns begränsad forskning om och i likhet med Brown (2005) anser jag att detta är något man borde se närmare på. Det kan bidra till en utvidgad förståelse för deras utmaningar och möjligheter samt bättre villkor för dessa elever.

Vidare hade det varit förmånligt att genomföra den samma studien med ett större urval, då det kunde bidragit till en mer nyanserad bild av fenomenet som studerats. Även informanter i andra åldersgrupper hade varit intressant att studera närmare, då tidsaspekten är en styrande faktor i denna studie. Att intervjua vuxna informanter som kanske reflekterat ytterligare kring

temat, men även yngre informanter som är mitt i skollivet och hur de upplever detta hade varit intressant.

Denna studie tar enbart för sig en av dimensionerna rörande skollivskvalitet och det hade varit spännande att även söka insikt i elevernas erfarenheter specifikt associerade med de andra dimensionerna. Det har också vid flera tillfällen framkommit exempel på olika strategier informanterna använt för att bemöta belastningar som kan påverka skollivskvaliteten. Således hade det varit av intresse att närmare studera strategier för bemästrande som dessa elever använder sig av i en strävsam skolvardag. Avslutningsvis är min största önskan för vidare forskning vad gäller detta fält att den upplevda läroplanen och elevernas röster ska träda ännu tydligare fram. För att bättre kunna främja de villkor som bidrar till en god skolvardag för dessa elever bör faktorer som kan påverka skollivskvaliteten undersökas närmare utifrån deras perspektiv.

Litteraturlista

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder : a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2011). Distinguishing sluggish cognitive tempo from attention-deficit/hyperactivity disorder in adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(4), 978-990.
- Beckman, V., & Fernell, E. (2004). Utredning och diagnostik. I V. Beckman (Red.), *ADHD/DAMP - en oppdatering* (s. 21-33). Lund: Studentlitteratur.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling*. Oslo: Samlaget.
- Björge, I. A. (2001). *Læring : søken etter mening*. Trondheim: Tapir.
- Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Brooks, R. B., & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children : fostering strength, hope, and optimism in your child*. Chicago: Contemporary Books.
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder : the unfocused mind in children and adults*. New Haven: Yale University Press.
- Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(1), 35-46.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T.R. (2009). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlson, C.L., & Mann, M. (2002). Sluggish cognitive tempo predicts a different pattern of impairment in the attention deficit hyperactivity disorder, predominantly inattentive type. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(1), 123-129.

- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danckaerts, D., Sonuga-Barke, E.J.S., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Döpfner, M., Hollis, C., . . . Coghill, D. (2010). The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 19(2), 83-105.
- Edbom, T., Malmberg, K., Lichtenstein, P., Granlund, M., & Larsson, J-O. (2010). High sense of coherence in adolescence is a protective factor in the longitudinal development of ADHD symptoms. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(3), 541-547.
- Ervik, S.N., Høigaard, B., Strand, G., & Vollan, S.T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi - en grunnbok* (s. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R.A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer–elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*(1), 58-63.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: an introduction to theories, research, and applications*. Philadelphia: Psychology Press.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research : an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of the curriculum field. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice* (s. 17-41). New York: McGraw-Hill.
- Grizenko, N., Paci, M., & Joobar, R. (2010). Is the Inattentive Subtype of ADHD Different from the Combined/Hyperactive Subtype? *Journal of Attention Disorders*, 13(6), 649-657.
- Grue, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (1996). *Attention deficit disorder*. London: Fourth Estate.
- Halpern, A.S. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59(6), 486-498.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.

- Harpin, V.A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of disease in childhood*, 90(1), 2-7.
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. I D. Goode (Red.), *Quality of life for persons with disabilities : international perspectives and issues* (s. 241-249). Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar. Pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kadesjö, B. (2010). *Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Västerås: Socialstyrelsen.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub forlag.
- Kvilhaug, G. (1998). *AD/HD : et verktøy for kartlegging av barn og ungdom*. Oslo: Novus.
- Larssen, M. (2011, 27. oktober). Add - stort problem som märks för lite, *Helsingborgs dagblad*. Hämtad 17. oktober 2012, från <http://hd.se/familjeliv/2011/10/27/hon-vill-visa-det-som-inte-syns/>
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Red.), *Ethics in qualitative research* (s. 1-13). London: Sage.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- Milich, R., Balentine, A.C., & Lynam, D.R. (2001). ADHD combined type and ADHD predominantly inattentive type are distinct and unrelated disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(4), 463-488.
- Mini-D IV : diagnostiska kriterier enligt DSM-IV-TR*. (2002). Danderyd: Pilgrim press.
- Nadeau, K. G., Littman, E. B., & Quinn, P. O. (2002). *Flickor med AD/HD*. Lund: Studentlitteratur.

- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2009). Eleven som aktør. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1* (s. 59-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? : søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen.
- Næss, S. (2011a). Språkbruk, definisjoner. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet : forskning om det gode liv* (s. 15-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, S. (2011b). Teorier. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet: Forskning om det gode liv* (s. 69-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, B-I., & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter : barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juli 1998 nr. 61*.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger m.v. av 14. april 2000 nr. 31*.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness : a theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Pliszka, S. R. (2009). *Treating ADHD and comorbid disorders : psychosocial and psychopharmacological interventions*. New York: Guilford Press.
- Proust, M. (1964). *På spaning efter den tid som flytt*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Reynolds, C. R., Harrison, J. R., & Vannest, K. J. (2012). *The energetic brain : understanding and managing ADHD*. San Francisco: Wiley.
- Rønnevig, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Selikowitz, M. (2009). *ADHD*. Oxford: Oxford University Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjølsvik, T.B. (2004). Læreres kjennskap til diagnoser og rangering av diagnoser. *Spesialpedagogikk*, 69(8), 4-17.

- Socialstyrelsen. (2002). *ADHD hos barn och vuxna*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet : rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår : elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling till dr. Philos.-graden. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Tangen, R., Edvardsen, L., & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, 72(2), 4-14.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods : the search for meanings*. New York: Wiley.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). Quality of life and the individual's perspective. I R. L. Schalock & M. J. Begab (Red.), *Quality of life : perspectives and issues* (s. 27-40). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Tetler, S. (2002). Skolelivskvalitet i den inkluderende skole. *Kognition & pædagogik*, 12(44), 32-44.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet. Statusrapport 7. april 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring: et bidrag til å forstå sentrale begreper : likeverdig opplæring, inkludering, tilpasset opplæring, spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vetthus, B., & Bjelland, T. (2006). *"Dette gidder jeg ikke, lærer" : AD/HD i skolen*. Klepp st.: Info vest forlag.
- Weiss, G., & Hechtman, L. T. (1986). *Hyperactive children grown up : empirical findings and theoretical considerations*. New York: Guilford Publications.
- Westholm, L. (2012, 6. februari). ADHD med huvudsakligen bristande uppmärksamhet – ADD, ADHD-center. Hämtad 14. december 2012, från http://habilitering.nu/sites/habilitering.nu/files/120316_faktablad_vad_ar_add_0.pdf

- World Health Organization (WHO). (1992). *International statistical classification of diseases and related health problems*. Genève: World Health Organization.
- Zeiner, P. (2004). ADHD - en oversikt. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 18-71). Vollen: Tell forlag.
- Øgrim, G. (2004). ADD - hva kjennetegner de rolige, ukonsentrete? I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 142-160). Vollen: Tell forlag.
- Øgrim, G. (2009). AD/HD-I: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet - en undergruppe av AD/HD. I G. Strand, G. Bryhn & G. Øgrim (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi - en grunnbok* (s. 57-87). Bergen: Fagbokforlaget.

Bilaga 1 Kriterier för ADHD

Kriterier för ADHD

Följande kriterier gäller för ADHD enligt svenska översättningen av DSM IV (*Mini-D IV*, 2002):

A. Antingen (1) eller (2):

1. Minst sex av följande symtom på ouppmärksamhet har förelegat i minst sex månader till en grad som är maladaptiv och oförenlig med utvecklingsnivån:

Ouppmärksamhet

- a) är ofta ouppmärksam på detaljer eller gör slarvfel i skolarbetet, yrkeslivet eller andra aktiviteter.
 - b) har ofta svårt att bibehålla uppmärksamheten inför uppgifter eller lekar
 - c) verkar ofta inte lyssna på direkt tilltal
 - d) följer ofta inte givna instruktioner och misslyckas med att genomföra skolarbete, hemsysslor eller arbetsuppgifter (beror inte på trots eller på att personen inte förstår instruktionerna)
 - e) har ofta svårt att organisera sina uppgifter och aktiviteter
 - f) undviker ofta, ogillar eller är ovillig att utföra uppgifter som kräver mental uthållighet (t.ex. skolarbete eller läxor)
 - g) tappar ofta bort saker som är nödvändiga för olika aktiviteter (t.ex. leksaker, läxmaterial, pennor, böcker eller verktyg)
 - h) är ofta lätt distraherad av yttre stimuli
 - i) är ofta glömsk i det dagliga livet
2. Minst sex av följande symtom på hyperaktivitet/impulsivitet har förelegat i minst sex månader till en grad som är maladaptiv och oförenlig med utvecklingsnivån:

Hyperaktivitet

- a) har ofta svårt att vara stilla med händer eller fötter eller kan inte sitta still
- b) lämnar ofta sin plats i klassrummet eller i andra situationer där personen förväntas sitta kvar på sin plats en längre stund
- c) springer ofta omkring, klänger eller klättrar mer än vad som anses lämpligt för situationen (hos ungdomar och vuxna kan det vara begränsat till en subjektiv känsla av rastlöshet)
- d) har ofta svårt att leka eller utöva fritidsaktiviteter lugnt och stilla

- e) verkar ofta vara ”på språng” eller ”gå på högvarv”
- f) pratar ofta överdrivet mycket

Impulsivitet

- a) kastar ofta ur sig svar på frågor innan frågeställaren pratat färdigt.
- b) har ofta svårt att vänta på sin tur.
- c) avbryter eller inkräktar ofta på andra (t.ex. kastar sig in i andras samtal eller lekar)

A. Vissa funktionshinderande symtom på hyperaktivitet/impulsivitet eller ouppmärksamhet skall ha funnits före sju års ålder.

B. Någon form av funktionsnedsättning orsakad av symtomen föreligger inom minst två områden (t.ex. i skolan/på arbetet och i hemmet).

C. Det måste finnas klara belegg för kliniskt signifikant funktionsnedsättning socialt, eller i arbete eller studier.

D. Symtomen förekommer inte enbart i samband med någon genomgripande störning i utvecklingen, schizofreni eller något annat psykotiskt syndrom och förklaras inte bättre av någon annan psykisk störning.

Undergrupper

- Hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning, (ADHD) i kombination. Både kriterium A1 och A2 har varit uppfyllda under de senaste sex månaderna.
- Hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning (ADHD), huvudsakligen bristande uppmärksamhet. Kriterium A1 har varit uppfyllt under de senaste sex månaderna, men inte kriterium A2.
- Hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning (ADHD), huvudsakligen hyperaktivitet/impulsivitet. Kriterium A2 har varit uppfyllt under de senaste sex månaderna, men inte kriterium A1.
- För personer (i synnerhet vuxna och ungdomar) med symtom som inte längre helt uppfyller kriterierna skall ”i partiell remission” också anges.

Bilaga 2 Informationsskriv

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet ”Skolelivskvalitet hos elever med AD/HD-I”

Mitt navn er Maria Welander og jeg er masterstudent på Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Jeg er nå i gang med min masteroppgave og temaet for oppgaven er skolelivskvalitet hos elever med AD/HD hovedsakelig uoppmerksom type. Hensikten med prosjektet er å belyse de erfaringer og opplevelser elever med AD/HD uoppmerksom type har av sin skoletid, både positive og negative erfaringer. Forskningsprosjektet blir lagt opp som et intervju og disse vil bli gjennomført i januar/februar 2013. Jeg skal til sammen intervju 4-6 elever i videregående skole. Spørsmålene vil omhandle hvilke erfaringer og opplevelser du har av skoletiden, som du enten opplevd som positive eller negative, samt hvordan du håndtert situasjoner som vært utfordrende for deg. Jeg vil også spørre deg om hvordan du tenker at disse erfaringene du har fra din skoletid påvirker deg i dag og hvordan du ser på fremtiden. Ved hjelp av dine erfaringer vil undersøkelsen kunne bidra med å fremme en verdifull innsikt innen spesialpedagogisk arbeid.

Det vil bli brukt båndopptaker og intervjuet vil ta ca. en time. Vi blir sammen enige om tid og sted. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Prosjektet avsluttes i slutten av mai 2013 og lydopptakene vil bli slettet ved oppgavens sensur, senest august 2013. Deltakelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, uten å begrunne dette. Dersom du velger å trekke deg vil all innsamlet data om deg bli slettet.

Jeg håper du vil dele dine tanker og erfaringer fra din skoletid med meg. Dette er ikke en kunnskapstest, men dine tanker og erfaringer som er interessante for meg. Dersom du ønsker å delta, send meg gjerne en e-post på: mariawel@student.uv.uio.no eller ring meg på telefon: 474 45 104. Hvis du har spørsmål om undersøkelsen er du velkommen til å ta kontakt med meg via mail eller telefon. Du kan også kontakte min veileder og daglig ansvarlig for prosjektet, Peer Møller Sørensen, ved Institutt for Spesialpedagogikk på mailadresse: p.m.sorensen@isp.uio.no.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Bilaga 3 Samtyckeavtal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet ”Skolelivskvalitet hos elever med diagnosen AD/HD-I” og ønsker å stille til intervju.

Jeg er informert om at all deltakelse i prosjektet er frivillig og er klar over at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet, uten å oppgi en grunn for dette.

Videre er jeg informert om at all informasjon vil bli anonymisert som innebærer at det vil være umulig å koble den enkelte informant til oppgaven. Maria Welanders har taushetsplikt og når prosjektet er avsluttet vil alle data bli slettet.

Dato..... Underskrift

Bilaga 4 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Presentasjon: Presentere meg selv og oppgavens tema. Minne om at det er deres opplevelse jeg er interessert i og det finnes ikke riktige eller gale svar. Fortelle kort om bruk av diktafon, min taushetsplikt og konfidensiell behandling av data. Eventuelle spørsmål fra informanten.

Innledende spørsmål

- Hvis du skal forklare for en som ikke vet hva AD/HD-I er, hvordan ville du beskrive det?
- Hvor gammel var du når du fikk diagnosen?
- Hvilken betydning vil du si at diagnosen har hatt for deg og din skolehverdag?
- Hva føler du at du er god på og hva tenker du at du er mindre god på?
- Synes du det er viktig å gå på skolen?
 - Hvis ja, hvorfor?
 - Hvis nei, hvorfor ikke?

Negative og positive opplevelser

- Fortell meg om en situasjon eller opplevelse fra skolen du husker fordi det var en dårlig opplevelse?
- Fortell meg om en situasjon eller opplevelse fra skolen du husker godt fordi det var en god opplevelse?
- Hvilke opplevelser vil du si det var flest av?

Tilrettelegging

- Hvordan opplever du at skolen har vært lagt til rette for deg og dine utfordringer?
- Hva synes du eventuelt burde ha blitt gjort?
- Synes du at du alltid gjort ditt beste på skolen?
 - Hvis ja, er dette noe som gjenspeiler seg i resultatene dine?

- Hvis nei, hvorfor ikke?
- Synes du at du fikk utnyttet evnene dine på skolen?
- Føler du at du har fått være med å bestemme over valg som påvirket deg i din skolehverdag?
 - Hvis ja, hvordan?
 - Hvis nei, hvordan hadde du ønsket at det skulle være?

Relasjoner

- Fortell meg om en lærer du har positive minner fra.
- Er det noen lærere du har hatt et vanskelig forhold til?
- Hvordan føler du deg forstått av medelever og lærere?
- Hvordan tror du at lærere og medelever hadde beskrevet deg som elev?
 - Synes du at dette stemmer med din oppfatning om deg selv?
- Sammenligner du deg ofte med andre?
 - Er dette noe du opplever at du kommer positivt eller negativt ut av?

Framtidsperspektiv

- Hvilke tanker har du om framtiden?
- Hvordan tenker du at dine skoleerfaringer har påvirket hva du tenker om framtiden?

Avslutningsvis

- Har du noen råd til meg og andre som skal jobbe i skolen og møte elever som har AD/HD-I?
- Har du noe du vil tillegge?
- Har du noen spørsmål?

Bilaga 5 Godkännande från NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 07.01.2013

Vår ref: 32543 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32543	<i>Skolelivskvalitet hos elever med ADHD-I</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Lena Maria Welander</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lena Maria Welander, Skullerudskogen 9, 1188 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no



Personvernombudet legger til grunn at utvalget rekrutteres via interesseorganisasjoner.

Vi finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet forutsatt at det tilføyes at Peer Møller Sørensen er daglig ansvarlig for prosjektet, samt at årstall for gjennomføring av intervju og prosjektslutt rettes til 2013. Vi ber om å få tilsendt et revidert skriv.

Personvernombudet vurderer det slik at ungdommer over 16 år kan selv samtykke til deltakelse i studien. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang. Vi viser til at ungdom i denne alderen har selvbestemmelse på en rekke områder, bl.a. kan de selv velge utdanning og samtykke til helsehjelp.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Personvernombudet legger til grunn at studenten etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt vedrørende bruk av privat pc og minnepinne.

Prosjektet skal avsluttes 01.08.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.